دراسة تحليلية للفكر التربوى فى مصر

من ١٩٥٢ حتى ١٩٧٠

طلعت عبد الحميد فايق



دراسة تحليلية للفكر التربوى فى مصر
من ١٩٥٢ حتى ١٩٧٠

طلعت عبد الحميد فايق



١٩٨٦

الاخراج الفنى والغلاف

البير جورجى

الفصل الأول

الاطار العام للدراسة

مقدمة

حيث ان منهج علم اجتماع المعرفة يسعى الى ايجاد العلاقات بين أنماط من الأفكار والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات وبين الظروف الاجتماعية المختلفة التى تظهر فيها ، فان موضوع علم اجتماع المعرفة يتجه الى دراسة العلاقات والروابط القائمة بين أشكال المعرفة المختلفة وبين البنية الاجتماعية والثقافية القائمة فى المجتمع ويشترك فى هذا علم الاجتماع السياسى ٠

لذلك فان هذا المنهج لا يقبل الاتجاهات الفكرية على علاتها كما تبدو فى مظهرها اللفظى العام (١) ٠ وان كان ذلك كذلك فان الفكر يعتبر جزءا لا يتجزأ من الواقع الاقتصادى والاجتماعى وهو انعكاس ديالكتيكى لهذا الواقع ٠ وهذا يعنى أنه لا يمكن الاشارة الى الفكر المسيطر فى عصر ما دون الاشارة الى ظروف انتاج هذا الفكر ومنتجيه كما أنه من المحال تجاهل الأفراد والظروف التى شكلت مصدر هذا الفكر ، كما أن الفكر الذى يسود الطبقة التى تقود أو تملك زمام القوة فى المجتمع هى التى تتحكم فى توجيه المجتمع وهذا يعنى أن الطبقة التى تسيطر ماديا تمد سيطرتها الى ميدان المعرفة والثقافة فهى تتحكم فى الانتاج وتوجهه وكذا تقوم بنشر أفكار تخدم مصالحها (٢) ٠

---

(١) حامد عمار — **بعض مفاهيم علم الاجتماع** — جامعة الدول العربية — معهد الدراسات العربية العالية — الطبعة الثانية — سنة ١٩٦٢ ، دار المعرفة ، ص ص ٣٣ — ٣٦ ٠

أحمد النكلاوى — **الانسان والتحديث** — مكتبة نهضة الشرق — القاهرة ، ص ص ١٣ — ١٤ ٠

(٢) عبد العظيم رمضان — **الفكر الثورى قبل ثورة ٢٣ يوليو** — مكتبة مدبولى — القاهرة ، ١٩٨١ ص ص ١ — ٣ ، انظر أيضا محمد نبيل نوفل — التربية الماركسية — فى سعيد اسماعيل على وآخرون — **دراسات فى فلسفة التربية** — عالم الكتب — القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ١٥١ ٠

وقد دفع هذا البعض لأن يشير الى الفكر على اعتبار أنه قوة تعبر عن المصالح الطبقية المختلفة في المجتمع ، فالفكر الذى يعبر عن مصالح طبقة انتهى دورها التاريخى هو فكر رجعى ، والذى يعبر عن مصالح طبقة حان دورها التاريخى هو فكر تقدمى بالضرورة ، ومن هنا فلا يوجد فكر رجعى مطلق أو فكر تقدمى مطلق ، وانما يحكم على الفكر فى اطار مرحلته التاريخية التى نشأ فيها وقدرته على حل المشكلات التى أفرزته ٠

فالأفكار تبعا لهذا تظهر استجابة لتحديات تولدها ظروف المجتمع المادية فى مرحلة تاريخية معينة تفرض انتقاله الى مرحلة أخرى وبقدر صدق هذه الافكار فى التعبير عن هذه التحديات وقدرتها على نقل المجتمعات الى مراحل أكثر تقدمية بقدر ما يقدر لها الصمود فى وجه الأفكار القديمة والانتصار عليها وتحقيق التغير المنشود (١) ٠

لذلك فان الفكر الفردى المعلن يتصل بمنابع اجتماعية يمكن استشفافها ، فمهما كان اتجاه ذلك الفكر فان نشأته متصلة بمصلحة اجتماعية نفسية راسخة ، هى الأساس الأول فى ظهوره فما ان تبرز فكرة بفعل هذا العامل حتى يتلقفها العقل ويخضعها لكثير من التبريرات اللاحقة ، التى تحاول أن تضفى عليها ، عن طريق المنطق صفات التجرد والموضوعية ، لذلك فان تفهم الفكر الاجتماعى يتطلب مجاوزة التحليل المنطقى المجرد له بغية الكشف عن المصالح التى تكمن وراءه ، فلكى ندرس نظاما تعليميا أو مذهبا تربويا يلزم دراسة القوى الحضارية الاقتصادية والسياسية الثقافية والاجتماعية التى أسهمت فى توليده (٢) ٠

وفى هذا الصدد توجد بعض الملاحظات التى يؤكدها بعض الباحثين خلاصتها أن الحكام فى معظم الأحيان فى البلدان العربية يطبعون الحكم والدولة والمجتمع بطابعهم الشخصى(٣) ٠

وهذه الملاحظة تصدق على مصر فى معظم مراحل تاريخها الأمر الذى

---

(١) عبد العظيم رمضان ــ الفكر الثورى قبل ثورة ٢٣ يوليو ــ مرجع سابق ، ص ١ ــ ٥ ٠

(٢) نعيم عطية « معالم الفكر التربوى فى البلاد العربية فى المائة سنة الأخيرة » بحث منشور ضمن أبحاث مؤتمر هيئة الدراسات العربية بعنوان ، **الفكر العربى فى مائة سنة** ــ المنعقد فى تشرين الثانى ١٩٦٦ ، الجامعة الامريكية ، بيروت ص ٣٩٧ ــ ٣٩٨ ٠

(٣) مطاع صفدى وآخرون ــ ندوة الفكر العربى ومشكلة المنهج ــ **الفكر العربى المعاصر** كانون أول ١٩٨٠ ، كانون ثان ١٩٨١ ، مركز الانماء العربى ــ بيروت ص ١٨٧ ٠

جعل أحد مفكرينا يقرر أن الفكر عندنا تابع للسياسة(١) هذا الأمر الذى جعل صفوة المثقفين يتركون المشكلات الحقيقية فى شتى المجالات حيث رسالة الفكر الحقيقية ويتجهون الى مشكلات سطحية يزيفون بها الواقع الملء بالمشكلات التى تنتظر أعمال الفكر فيها ، هذا الأمر يقرره أحد معاصرى ومنظرى ثورة يوليو قائلا : « عندما نزل الجيش ـ بعد الثورة ـ لتذوب طليعته فى حياة مدنية ماذا فعل المثقفون ؟ البعض قفز الى السلبية والبعض الآخر اتجه بولائه السياسى الى الوضع الجديد باعتباره نظام حكم قائم أما ولاؤه الفكرى فقد راح يتأرجح مع الحيرة والشك . فى الوقت الذى دخلت فيه طليعة الضباط ميدان العمل الوطنى السياسى وهم غير مؤهلين لهذا العمل بحكم طبيعتهم العسكرية » (٢) . هذا فى الوقت الذى كان ينظر الى الجيش باعتباره شريحة من البرجوازية الصغيرة والمتوسطة الطامحة لافساح مجالى السلطة والثروة لأبناء الطبقة الوسطى فى الوقت الذى يعتبر البعض أن الموقع الاجتماعى للانتلجنسيا المصرية هو الطبقة الوسطى أيضا منذ بداية ظهورهم أيام محمد على حتى فترة الدراسة (٣) .

واذا كانت هذه الملاحظات تطلق بصورة عامة ، الأمر الذى يجعلها تحتاج الى مزيد من الدراسة ـ فماذا عن الفكر التربوى والمفكرين التربويين فى مصر بصفة خاصة ؟ وما مدى انطباق هذه الملاحظات عليه ـ بصورة عامة ـ والملاحظة الأخيرة بصورة خاصة ؟ وفى هذا الصدد تناولت بعض الدراسات الفكر التربوى فى مصر ، ولكن فى فترات تاريخية مختلفة الا أن ـ معظمها توقف عند مرحلة ما قبل الدراسة الحالية ، الى جانب عدد ضئيل جدا هو الذى تناول نفس هذه الفترة .

وقد كان من بين الأسباب الدافعة لاجراء الدراسة الحالية كثرة الانتقادات التى توجه الى الفكر التربوى فى مصر . ومن هذه الانتقادات على سبيل المثال ما ذكر من تواجد أزمة فى الفكر التربوى فى مصر من أبرز ملامحها غياب الشخصية القومية والاغتراب عن الواقع المعاصر واللفظية والتبعية وسيطرة الفكر التربوى الأمريكى فى عدد كبير من

---

(١) زكى نجيب محمود ـ هموم المثقفين ـ دار الشروق ـ بيروت ـ الطبعة الأولى ١٩٨١ ، ص ٢١ .

(٢) محمد حسنين هيكل ـ أزمة المثقفين ـ الشركة العربية المتحدة للتوزيع ـ سنة ١٩٦١ ـ القاهرة ، ص ص ٢٧ ـ ٢٨ ، ٣٨ ـ ٣٩ .

(٣) عبد العظيم رمضان ـ صراع الطبقات فى مصر ١٨٣٧ ـ ١٩٥٢ ـ المؤسسة العربية للدراسات والنشر ـ الطبعة الأولى ـ يناير ١٩٧٨ ، بيروت ، ص ص ١٤١ ـ ١٤٦ .

كتاباتنا التربوية وكأن الوعاء الاجتماعي الذى كان يصب فيه هذا الفكر مثله فى الولايات المتحدة الامريكية من نصف قرن كما هو الآن فى مصر (١) ٠

بل ان الأمر يتعدى هذا الموقف الى اتهام المعهد الذى يتخرج منه المتخصصون فى التربية فى مصر حيث قال « ان أهم معقل ثقافى احتله الاستعمار كان مدرسة المعلمين العليا » (٢) وأيضا كثير من الانتقادات التى توجه الى التعليم فى مصر الآن قد قيل معظمها فى بدايات الثلاثينيات من هذا القرن ومع ذلك فما زالت توجه حتى الآن الأمر الذى يحتم البحث عن أسباب ذلك ومنها البحث فى الفكر المفترض فيه أن يقف بمثابة الموجه للممارسات فى هذا المجال ٠

ومن أمثلة هذه الانتقادات القول : « ٠٠ بأننا ضحينا بالتربية فى سبيل التعليم دون أن نجنى أية ثمرة من هذا ، ان مصر استمدت نماذجها المدرسية من أوربا ولكنها نقلت أردأ النماذج وزادتها رداءة بما أدخلته مثل اللغو فى التعليم ، وانعدام الاستنباط والابتكار ، فى المدارس حتى أصبح الاهتمام منصبا على الامتحان دون مراعاة للجوانب الأخرى ، لا يوجد عمل شخصى للتلميذ سوى الجلوس ساكنا يصغى ويكتب فقط ٠٠ » (٣) ٠

ويقرر أحد وزراء التربية والتعليم — فى فترة الدراسة الحالية — « ٠٠ ان خريج الجامعة يمكن أن يوصف بأنه الجاهل المتعلم فلا هو عالم لأن هذه النظرة الواسعة للعلم والحياة ما زالت تعوزه ، ولا هو جاهل لأنه يعلم شيئا وربما أشياء كثيرة ٠٠ » (٤) ٠ والى جانب تلك الملاحظات والانتقادات السابقة ، فان من بين ما وجه النظر لهذه الدراسة الحالية هو ضخامة الانتاج التربوى فى مصر من الناحية الكمية ، وان كان هذا الرصيد يقيم دليلا على مواجهة الكثير من جوانب التغير فى نظمنا وأفكارنا

---

(١) سعيد اسماعيل على — أزمة الفكر التربوى فى مصر المعاصرة — دار الثقافة للطباعة والنشر — القاهرة ، سنة ١٩٧٤ — ص ص ٥ ، ١٢ ٠

(٢) لويس عوض — الجامعة والمجتمع الجديد — دراسات اشتراكية — الدار القومية للطباعة والنشر — العدد الأول — ص ص ٩ — ١٠ ٠

(٣) د٠ كلاباريد — تقرير عام مرفوع الى وزارة المعارف العمومية — وزارة المعارف العمومية سنة ١٩٣١ — متحف التعليم بوزارة التربية والتعليم ، ص ٥ — ٨ ٠

(٤) عبد العزيز السيد — الجامعة والثقافة — محاضرة ألقيت فى الجامعة الليبية فى بنغازى ٨ مايو سنة ١٩٦١ — مطبعة الاسكندرية سنة ١٩٦١ ، ص ٨ ٠

فى أهداف التربية وشروطها ، وحدودها ، وطرقها ، ودورها ، وصلة النظام التعليمى بالأنظمة الاجتماعية الأخرى ، ومن ثم فان حركة النقد لهذا الانتاج ضرورة من أجل نمو هذا الانتاج ، ومجال الفكر التربوى يعتبر من أهم مناشط التربية انطلاقا من كونه محركا من محركات العمل فى جميع ميادين التربية والتعليم سواء كان هذا التحريك مستترا أو واضحا ضمنيا أو صريحا لهذا كان نقد الانتاج الفكرى كما يتمثل فى الكتب والمطبوعات التى تعالج القضايا التربوية أمرا يستحق الاهتمام ، كما يستحق أن يحتل مكانة فى مجالات النشاط التربوى ، وقد أكد البعض على أن أهم اتجاهات الحركة النقدية فى الانتاج التربوى ينبغى أن تستهدف انبثاق الفكر التربوى من الواقع المعاش والتعبير عنه ، حتى يقوم بدوره الطليعى فى دفع النشاط التربوى وتطوير مضمونه وأنظمته ، والربط الوثيق بين الفكر التربوى والفكر فى ميادين المعرفة الأخرى سعيا وراء تكامل الفكر التربوى وكذلك تحقيق الصلة العضوية بين الفكر النظرى والتجربة العملية وبين المضمون والشكل (١) ٠

مشكلة الدراسة :

لا يقوم الفكر التربوى بمعزل عن الواقع السياسى الاجتماعى والاقتصادى فهو انعكاس ديالكتيكى له ٠

لذا تبرز قيمة الفكر التربوى فى مدى استيعابه لحركة المجتمع ومدى تأثيره فيه باعتباره الموجه للممارسات والتطبيقات التربوية هذا الى جانب أننا لا نستطيع تفهم الواقع التربوى بمشكلاته دون فهم للفكر الذى يوجهه ويشكل له أبعاده ومضامينه ٠

وحيث ان هذا الواقع الحاضر يعتبر مقدمة وارهاصا لما سيحدث مستقبلا بقدر ما يعتبر نتيجة لتراكمات تاريخية سابقة ، من هنا تأتى ضرورة المراجعة والتشخيص والنقد المستمر للفكر التربوى المتجمع لدينا من وقت لآخر من أجل تبين ماهيته ومدى استمراريته ومدى تأثيره وتأثره بقضايا وحركة المجتمع حتى لا يكون بمعزل عنه ـ متخلفا عنه أو سابقا له ـ مع امكانية تبين جوانب القصور ، كما أن الفكر التربوى باعتباره

---

(١) حامد عمار ـ النقد والانتاج التربوى ـ صحيفة التربية ـ السنة الخامسة عشرة ـ نوفمبر ١٩٦٢ ـ العدد الأول ـ ص ٢٩ ، انظر حامد عمار ـ فى بناء البشر ـ دراسة فى التغير الحضارى والفكر التربوى ـ مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ـ سرس الليان ، سنة ١٩٦٤ ، ص ١٥٠ ـ ١٥٧ ٠

موجها للممارسات التربوية فبقدر وضوحه واتساقه تتضح وتتسق ممارساته ٠

فالفكر التربوى الواضح والمتسق والمستجيب لمشكلات هذا الواقع وممارساته له دور مؤثر فى دفع حركة المجتمع ومواجهة تحدياته فضلا عما قد يلعبه هذا الفكر من ايقاظ للوعى وتوجيه له عن طريق المؤسسات التربوية ٠

ويلاحظ أيضا أن البعض يتهم هذا الفكر بعدم المواءمة والتكيف مع أوضاعنا الثقافية المتغيرة (١) ، كما أن البعض يتهم هذا الفكر بعدم الاتساق والسطحية والبعد عن الواقع والانحصار داخل جدران المدرسة (٢) ٠

وهذا يدعو الى مزيد واستمرار دراسة الفكر التربوى ، وبالفعل كان هناك عديد من المحاولات لرصد وتحليل هذا الفكر فى فترات تاريخية مختلفة ٠ ولكن من الملاحظ أيضا أن معظمها قد توقف عند حدود عام ١٩٥٢ ، ومن هنا تبرز الحاجة الى مثل الدراسة الحالية ، حيث تستغرق بالدراسة والتحليل ما توقفت عنده الدراسات السابقة ، وذلك باجراء دراسة مسحية تحليلية لاستطلاع ورصد وتحليل الفكر التربوى بدءا من تاريخ توقف الدراسات السابقة وهو عام ١٩٥٢ الذى شهد تغيرا جوهريا فى نظام الحكم الذى أصبح جمهوريا لأول مرة فى تاريخ مصر الحديث وانتهاء بعام ١٩٧٠ الذى شهد حدثا سياسيا هاما وهو تغيير شخصية الحاكم وهو أمر ان كان ليس ذا دلالة قوية فى معظم البلاد الا أن الأمر يصبح عكس ذلك فى مختلف دول العالم الثالث بصفة عامة وفى مصر بصفة خاصة نظرا لما يلعبه الحاكم والدولة من دور رئيسى فى تسيير حركة المجتمع منذ مصر الفرعونية ، كما أن هذا العام ان كان يعتبر العام الدولى للتربية ومن جهة أخرى فان بعد هذا العام نجد تطورا يحتاج الى دراسة أخرى من حيث كم الكتابات التربوية وأساتذتها نظرا للتوسع فى انشاء كليات تربية اقليمية عديدة الأمر الذى لم تشهده فترة الدراسة الراهنة ، كما أن الانتاج التربوى فى هذه الفترة قد تتدخل فيه عوامل أخرى غير التى كانت تؤثر فى الفترات السابقة عليها من حيث كم وكيف هذا الانتاج ٠

---

(١) وهيب سمعان ــ **التربية فى العالم المعاصر** ٠ مكتبة النهضة المصرية ٠ ابريل سنة ١٩٦٣ ، ص ص ١ ــ ٣ ٠

(٢) حامد عمار ــ فى بناء البشر ٠ **مرجع سابق** ، التصدير ٠

الهدف من الدراسة وأهميتها :

١ ـ رصد وتحليل للفكر التربوى فى مصر فى الفترة من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠ وهو موضوع لم يستغرق بالدراسة استغراقا كافيا فى تلك الفترة ·

٢ ـ تبين مدى استجابة الفكر التربوى لحركة المجتمع كما أبرزتها الدراسة الراهنة ·

٣ ـ باعتبار هذه الدراسة استطلاعية لهذا المجال ، ونظرا للأسلوب الذى اتبعه الباحث من حيث تصميمه لنموذج تحليل للفكر التربوى فى مصر فى الفترة موضوع الدراسة مستخدما أسلوب تحليل المضمون ، فقد برز هدف ثانوى وهو تبين مدى كفاءة هذا النموذج فى قياس وتبيين ماهية الفكر التربوى فى تلك الفترة ، بحيث لو حققت النتائج التى انتهت اليها الدراسة نوعا من الصدق والثبات على مستوى عال فانه يمكن تطبيق هذا النموذج على مجموعات أخرى من الكتابات لمتخصصين أو غير متخصصين فى التربية ويمكن أن يقوم به باحثون آخرون وبالتالى يكون عدد الكتابات أكثر ومن ثم يتيح فرصة أكبر فى تعميم النتائج ·

٤ ـ تبين مدى استمرارية بعض الأفكار فى الفترة السابقة مع فترة الدراسة ·

المسلمات :

ـ توجد علاقات ديالكتيكية بين الفكر والواقع ·

ـ الثورة فى ميادين السياسة والاقتصاد والاجتماع ، هى فى حد ذاتها ثورة فى الفكر ، فالفكر لا يكون الا فى موضوعات هذه الميادين والا تحرك فى فراغ التجريد (١) ·

ـ العلم مقيد بالواقع ، وهو يرسم الخطوات الموصولة الى الهدف ، أما اختيار الهدف فى ذاته فلا شأن للعلم به (٢) ·

ـ الفكر محاولة لتفسير وضع ، أو رد فعل له ، أو موقف نتخذه

---

(١) زكى نجيب محمود ـ **هذا العصر وثقافته** ـ دار الشروق ـ الطبعة الأولى · سنة ١٩٨٠ ، ص ٩ ·

(٢) زكى نجيب محمود ـ **هموم المثقفين** ـ دار الشروق ـ الطبعة الأولى ـ بيروت سنة ١٩٨١ ، ص ٢٠١ ، ٢٠٢ ·

تجاهه ، فى ضوء مصلحة معينة ، تمليها ضرورات الصراع والسعى الى الغلبة والبقاء (١) •

- مهما كان اتجاه الفكر فان نشوءه متصل بمصلحة نفسية اجتماعية راسخة هى الأساس الأول فى ظهوره (٢) •

- ان الفكر هو نفسه المفكرون الأشخاص (٣) •

- الفكر عندنا تابع للسياسة (٤) •

- ليست مهمة الفكر تفسير العالم فقط بل تغييره (٥) •

- التطرف ليس ظاهرة أصيلة فى مجتمعنا •

- لا يوجد اطار عام أو نظرية شاملة متكاملة لدى أى مشتغل بالفكر التربوى - فى مصر - وكل ما نجده هو جزئيات أو شذرات فكرية متفرقة تصدر عن هذا الفكر أو ذلك لمعالجة موقف من المواقف •

- الفكر التربوى فى مصر اعتمد اعتمادا رئيسيا على الانتاج الفكرى للحضارة الغربية الحديثة ، وكثير من الكتابات وصل الى حد النقل والترجمة •

- تحولت الموضوعية الى خرافة لأننا لم نفهم الغرض منها ولا حدودها فتكلفناها واصطنعناها حتى أصبحت كساء مليئا بالثقوب نحاول أن نداري به الذاتية وكأنها عورة ، لذا يجب ألا نفهمها بمعزل عن الذاتية (٦) •

- من غير التفكير الشاك فيما يتصل بالبحث التربوى ، فان الدفاعات التى تكونت لدينا بحكم العادة سوف تزداد حصانة مع الزمن لأننا

---

(١) نعيم عطية - معالم الفكر التربوى فى البلاد العربية فى المائة سنة الأخيرة - **مرجع سابق** ص ص ٣٩٧ - ٣٩٨ •

(٢) نعيم عطية ، **المرجع السابق** ، ص ٣٩٨ •

(٣) زكى نجيب محمود - هذا العصر وثقافة - **مرجع سابق** ، ص ١٩٨ •

(٤) زكى نجيب محمود - هموم المثقفين - **مرجع سابق** ، ص ٢١ •

(٥) فؤاد زكريا - **التفكير العلمى** - سلسلة عالم المعرفة - مارس ١٩٧٨ ، الكويت ص ١٦٨ •

(٦) سيد عثمان - كمحكم فى الدراسة المقدمة من عبد السميع سيد أحمد بعنوان - **دراسة تقويمية للدراسات العليا فى كليات التربية فى مصر** - كلية التربية - جامعة عين شمس - مارس ١٩٧٨ ، ص ٢٦٠ •

نميل الى أن نأخذ مأخذ التسليم ما درجنا عليه فى ممارسات البحث (١) ٠

- تلعب الدولة ـ فى مصر على مر التاريخ ـ دورا أساسيا فى احداث أى تغيير ٠

- مجمل الظروف الاقتصادية الاجتماعية السياسية عوامل أساسية فى التأثير على الوعى الا أن الوعى فى بعض الظروف التاريخية قد يجاوز أو يتخلف عن تلك الظروف ٠

- ارتبطت التربية بالأوضاع الاجتماعية التاريخية ، وتطورت معها وتغيرت بتغيرها حتى تحولت الآن الى عملية سياسية طبقية ـ مع ظهور الملكيات الخاصة فالطبقات الاقتصادية والاجتماعية المسيطرة ماديا على المجتمع تصبح هى الطبقات المسيطرة فكريا وتعليميا (٢)٠

- بدأ قادة يوليو ١٩٥٢ ممثلين لشرائح الطبقية الوسطى حيث كان الجيش ـ فى تلك الفترة ـ هو الذى يمثل الطبقة الوسطى الطامحة فى سعيها للتغيير السياسى (٣) ٠

- استخدمت السلطة من أجل تحقيق الثروة وفرض الهيمنة فى معظم المجالات ٠

تساؤل الدراسة :

ـ ما مدى استيعاب الفكر التربوى ـ فى مصر فى الفترة موضوع الدراسة ـ لحركة المجتمع ؟ وهذا يتطلب القيام بخطوتين :

الأولى : دراسة واقع المجتمع المصرى فى الفترة من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠ ٠

الثانية : دراسة مدى استيعاب (استجابة) الفكر التربوى لحركة المجتمع فى تلك الفترة من حيث الشكل ومن حيث المضمون ٠

---

(١) طلعت منصور ـ كمحكم ـ **المرجع السابق** ، ص ٣٩ ٠

(٢) نبيل نوفل وآخرون ـ دراسات فى فلسفة التربية ـ **مرجع سابق** ، ص ١٥١ ٠

(٣) اسعد عبد الرحمن ـ الانماء السياسى فى التجربتين الناصرية والبورقيبية ـ الباحث ـ مجلة فكرية ـ السنة الثالثة (العدد ١٨) يوليو ـ اغسطس سنة ١٩٨١ بيروت ، ص ٥٠ ٠

المنهج :

المنهج على صعيد الفكر النظرى طريقة نتوخى بواسطتها الوصول الى الحقيقة •

وعلى الصعيد العملى طريقة محددة أو مجموعة أســاليب نتوخى الوصول بواسطتها الى نتيجة عملية معينة •

ويستعمل هنا بمعنى أساليب وأدوات التحليل المعتمدة فى هــذه الدراسة بغض النظر عن أقســام الدراســة • وســوف تستخدم هــذه الدراسة : أسلوب تحليل المضمون بصورة أساسية بغرض تحليل مضمون الفكر التربوى فى الفترة من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠ كما تبــدو فى الكتابات التربوية المدونة بالصــحف والمجــلات والــكتب التربوية المتخصصة الى جانب بعض المؤتمرات •

وهذا الأسلوب له تعريفات عديدة نختار بعضها :

- تعرفه دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية باعتباره أحد المناهج المستخدمة فى دراسة مضمون وسائل الاعلام المطبوعة أو المسموعة وذلك باختيار عينة من المادة موضوع التحليل وتقسيمها وتحليلهــا كميا وكيفيا على أساس خطة منهجية منظمة (١) •
- ويعرفه باركوس : بأن مصطلح تحليل المضمون يستعمل ليعنى به التحليل العلمى للرسائل الاعلامية وهذا يتطلب تحليل دقيق للغاية• وهو بهذا يعتبر طريقة لمعالجة المعلومات التى يعاد تنظيم محتــوى الرسالة الاعلامية من خلال تطبيق مجموعة قواعد تصنيفية تتســم بالموضوعية والنظام الى بيانات يمكن أن تلخص وأن تقارن (٢) •
- ويقول حامد ربيع (٣) : ان تحليل المضــمون يجب أن يفهم أساسا على أنه عملية عزل خصائص فكرية معينة والبحث عن مصادرها ، تكرارها ، ملابساتها ، علاقاتها بالارتباط بغيرها من الحقائق التى تدور حولها الرسالة موضوع التحليل وهذا ـ بالطبع يبدأ بمسح

---

(١) مختار التهامى ـ تحليل مضمون الدعاية فى النظرية والتطبيق ـ دار المعارف ـ القاهرة ، سنة ١٩٧٤ ، ص ١٠ •

(٢) OLER. HOLSTI — Content Analysis for the social sciences and Humanities — Department of Political Science University of British — Columbia. p. 3.

(٣) مختار التهامى ـ المرجع السابق ، ص ١٢ •

تصنيفي Classé العناصر العملية كالكلمات المفتاحية ، دلالات الاتصال ، وجهات نظر الأفكار ، عواطف حقيقية ، قيم ، مقاصد ، مراجع ضمنية أو صريحة ٠

وهذا يتم بواسطة اطار مرجعي يسمح بفهم المحتوى الظاهر Manifeste والمحتوى غير المعلن Latent (١)

- ويعرفه Berelson سنة ١٩٤٨ :
بأنه عبارة عن طريقة للبحث تهدف الى الوصف الموضوعي الكمي والمنظم للمحتوى الظاهر لمادة الاتصال (٢) ٠

- ويعرفه جانيس (٣) : بأنه الأسلوب الذي يهدف الى تبويب خصائص المضمون في فئات وفقا لقواعد يحررها الباحث ، وهو معنى أوسع من تعريف كلاباكا الذي يعرفه بأنه مجرد العد الاحصائي للمعاني التي تتضمنها المادة الأساسية ٠

وأسلوب تحليل المضمون وفقا لهذا قد يقتصر على دراسة ظاهر المادة المراد تحليلها وقد يتعدى مجرد الوصف الظاهر لهذه المادة الى النفاذ لجوهرها وتحليلها من الناحية الكيفية الأمر الذي يتعدى الظواهر بحثا عن الأسباب ، وفي التعريفات السابقة نجد شبه اتفاق على أنه :

أسلوب للبحث يهدف الى الوصف الموضوعي المنظم الكمي للمحتوى الظاهر لمادة الاتصال ٠

وهذا التعريف سوف يأخذ به الباحث مستخدما اطارا مرجعيا (نموذج تحليل للفكر التربوي من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠) تتم وفقا له عملية الوصف الكمي للمحتوى الظاهر من الكتابات التربوية وهذا النموذج قد يتيح الوصف الموضوعي المنظم الكمي للمحتوى الظاهر للكتابات التربوية (٤) ٠

---

(١) I Proissac — Niel — Vocobulaire de l'éducation Publié sous la direction de Gaston Mialaret, Presses Universitaires de France 1979 Paris. p. 131.

(٢) GILBERT DE Landsh EERE — Dictionnaire de l'evaluation de la Recherche en éducation — Presses Universitaires de France, 1979. Paris. p. 7.

(٣) GILBERT — Ibid., p. 7.

(٤) Fayez M. Mina — Academic Research in Mathematics Education in England (Analytical Study : 1951-1976) Reprint from "the Journal of the Faculty of Education» Ain Shams University No. 4, (Part II), 1981.

الا أن الباحث سوف يستتبع ذلك بتحليل كيفي من أجل تفسير النتائج التى يحصل عليها وهنا قد تكون الموضوعية أقل نسبيا عن نتائج التحليل الكمى حيث قد تتدخل ذاتية الباحث ـ بوعى أو بدون وعى ـ فى هذا التحليل الكيفى ٠

وهذا يكون أفضل من مجرد المداورة ، أو الاقتصار على الوصف الكمى فقط ٠

أما فى الجزء الخاص بتحليل المجتمع المصرى والجزء الخاص بمستخلصات الدراسة فان الباحث سوف يستخدم أسلوب اعادة التركيب وهو يعنى التأليف التركيبى للمعارف المتخصصة المتناثرة عن جماعة بشرية معينة أو تجمع بشرى معين ٠

وبهذا الأسلوب يتعامل الباحث مع مادة مكتوبة ، وهو يخرج عن الالتزام بأسلوب توجيه الأسئلة الى المفحوص أو تطبيق الاختبارات عليهم٠

وقد نشرت بحوث ودراسات منذ أوائل الستينيات استهدفت دراسة الشخصية العربية ـ وخاصة التى أجراها الاسرائيليون ـ وقد نحت بدرجة أو بأخرى منحى قريبا من استخدام أسلوب اعادة التركيب وان لم تطلق عليه تلك التسمية ، ولم يهتم أى من هؤلاء بتأصيله نظريا ٠

ويقرر قدرى حفنى أن هذا الأسلوب يقوم عليه علم التاريخ ، كما أنه الأسلوب الوحيد الذى يقوم عليه التحليل النفسى نظرية وممارسة ٠

والفكرة المحورية فى هذا الأسلوب تكمن فى الاعتماد على الأساليب الجماعية فى جمع البيانات حيث تضم المناهج الموجهة نحو اكتشاف صفات الأفراد أو التجمعات باستخدام بيانات جمعها أفراد آخرون أو تم جمعها من خلال مصادر متعددة وهو ما سوف تعتمده هذه الدراسة أسلوبا فى جمع البيانات خاصة فى الفصل الثانى (١) ٠

حدود البحث :

١ ـ حد زمنى : يستغرق دراسة الفترة من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠ ٠

٢ ـ حد موضوعى : يتضمن دراسة الكتابات التربوية كما ظهرت

---

(١) انظر ـ قدرى حفنى ـ **دراسة فى الشخصية الاسرائيلية** ـ الطبعة الثانية ـ دار الشايع للنشر ، القاهرة ، سنة ١٩٧٨ ، ص ٧٣ ـ ٧٤ ٠

فى بعض الكتب التربوية وبعض المؤتمرات وكذلك كما ظهر فى بعض المجلات المتخصصة مثل صحيفة التربية بصفة أساسية ومجلات التربية الحديثة والتربية الأساسية وتنمية المجتمع • والرائد وعلى اعتبار أن الفكر هو نفسه المفكرون الأشخاص ، فكانت محاولة أن تستغرق معظم شخصيات المتخصصين فى التربية فى مجموعة الكتابات التى تتضمنها تحليل المضمون بهذه الكتابات •

خطوات الدراسة :

شمل الفصل الأول الاطار العام للدراسة •

وكان محور الفصل الثانى دراسة تحليلية للمجتمع المصرى فى فترة الدراسة • وقد تضمن الفصل الثالث والفصل الرابع دراسة تحليلية للفكر التربوى كما ظهر عند المتخصصين فى التربية بحكم مؤهلاتهم أو بحكم عملهم وصلتهم بهذا المجال وذلك كما ظهر انتاجهم الفكرى فى بعض الكتب أو الدوريات المتخصصة مثل صحيفة التربية والتربية الحديثة والتربية الأساسية ومجلة تنمية المجتمع ومجلة الرائد وكذا بعض المؤتمرات المتخصصة •

الفصل الثالث تناول دراسة الفكر التربوى من حيث صورته أو شكله الذى يظهر عليه والفصل الرابع درس الفكر التربوى من حيث مضمونه أى من حيث موقف الكتاب من بعض قضايا المجتمع (الديمقراطية ـ التغيير الاجتماعى ـ الموقف من الفكر الأجنبى) •

وقد اختيرت هذه الكتابات اختيارا عمديا بحيث تستغرق فيه معظم الأسماء العاملة فى حقل التربية أو التى تحمل مؤهلات تربوية ولها انتاج تربوى وذات أثر معروف لدى العاملين والمهتمين والدارسين للتربية وقضاياها •

وقد اختير هؤلاء وفق افتراض مؤداه أنهم أقدر من غيرهم على التعبير عن الفكر التربوى وحركته بحكم طبيعة دراستهم وعملهم •

وقد تم تحليل هذا الانتاج وفق بعض المحاور التى تضمنها نموذج للتحليل مصمم وفق أسلوب تحليل المحتوى ، وقد سار تصميم نموذج التحليل هذا وفق الخطوات التالية :

١ ـ استطلاع رأى المتخصصين فى الفلسفة وفلسفة التربية وعلم اجتماع التربية والمناهج المهتمين بأسلوب تحليل المضمون فى الأبعاد التى يمكن أن يذهب اليها النموذج •

٢ ـ تم بناء نموذج مبدئى ٠

٣ ـ أخـــذ رأى المحكمين ، فأشـــاروا بضرورة ادخال تعــــديلات جوهرية فى النموذج المبدئى ووافقوا على بعض الجوانب فيه ٠

٤ ـ قام الباحث بتعديل النموذج وفق ما وافقوا عليه والنموذج مرفق فى الملحقات (١) ، وقد قام الباحث بتحليل بعض أمثلة من الانتاج التربوى وفق هـذا النموذج ثم أعاد تطبيقه فى فترات متباعدة بلغت الشهرين وذلك الى جانب عرض هذا النموذج على المحكمين للتأكد من صدق وثبات هذا النموذج فى قياس ما وضع لقياسه فى فترة الدراسة ٠

وقد كان تركيز الباحث على التحليل الكيفى أكثر من التحليل الكمى لمحتوى الكتابات التربوية ٠

ثم جاءت الخاتمة فى الفصل الخامس وتضمنت عرض نتائج الدراسة وبحوث مقترحة ٠

مصطلحات الدراسة :

الفكر التربوى :

الأفكار : هى فى الواقع تعبيرات عن الآمال والتطلعات وعن رغبات الناس ووجودهم، وهى كأى عمل ملموس لعمل العقل البشرى يمكن التعبير عنه بالألفاظ ، وهى تظهر استجابة لتحديات تولدها ظروف المجتمع (٢)٠ والتفكير ليس الا مجموعة الاجراءات العملية التى تحقق بها شيئا فى دنيا الواقع ، فاذا لم تكن ثمة اجراءات من هذا القبيل ، لم يكن ثمة تفـكير بالمعنى الذى يريده عصرنا (١) ٠

والفـــكر : جزء لا يتجزأ من الواقع الاقتصـــادى والاجتماعى لحياة المجتمع ، وهو انعكاس لهذا الواقع فهـــو لا ينشأ من فراغ ، واذا كان

---

(١) انظر الملحقات ، ملحق رقم (١) ٠

(٢) كرين برنتن ـ افكار ورجال ـ قصة الفكر الغربى ـ ترجمة وتقديم محمـــود محمود ـ الانجلو المصرية ـ نوفمبر سنة ١٩٦٥ ، ص ٢١ ـ ٢٥ ٠

(٣) زكى نجيب محمود ـ هموم المثقفين ـ دار الشروق ـ بيروت ٠ الطبعة الاولى سنة ١٩٨١ ، ص ٣٣ ـ ٣٤ ٠

انعكاسا له فليس معنى ذلك أنه انعكاس سلبي ، بل تربطه بهذا الواقع علاقات تأثير وتأثر في نفس الوقت ٠

والفكر قوة يختلف تأثيرها - شدة وضعفا - وفي تعبيره عن المصالح الطبقية المختلفة في المجتمع ٠

فالفكر الذي يعبر عن مصالح طبقة انتهى دورها التاريخي هو فكر رجعي ، والفكر الذي يعبر عن مصالح طبقة حان دورها التاريخي هو تقدمي بالضرورة (٢) ووفق ذلك يمكن اعتبار أن الفكر هو نفسه المفكرون الأشخاص حيث تعبر أفكارهم عن تطلعاتهم ومصالحهم ، لذلك يمكن اعتبار أن الفكر هو التعبير عن حركة الواقع ، والواقع حركة مستمرة ، يتجاوز حاضره الى مستقبله ، والتجاوز الى الأمام (٣) في حركة التاريخ ومن ثم تكون مهمة الفكر ليس الاقتصار على تفسير العالم على أنحاء شتى ، ولكن تغييره ٠ والفكر له مجالات وصور عديدة يمكن أن يقوم فيها بهذه المهمة كمجال الاقتصاد أو السياسة أو الاجتماع أو التربية ٠٠٠ الخ ٠

الفكر التربوي :

تتفق كثير من الدراسات على اعتباره أشمل وأعم من فلسفة التربية التي تعتبر بمثابة الاطار المتكامل بصدد العملية التربوية والتي تطبق بعض المقولات الفلسفية في مجال التربية فهي النظرية العامة للتربية كما يذهب جون ديوي ، أما الفكر التربوي فهو أعم وأشمل من ذلك ، فهو ان كان يتضمن هذا الاطار المتكامل الا أنه يضم أيضا الآراء ووجهات النظر المختلفة حول مسائل التربية ٠

وهذه الدراسات تتفق على التعريف الآتي للفكر :

هو كل تعميم نظري لتجارب البشر الجزئية أو بمعنى آخر هو مجموع الأسس النظرية والمفاهيم والمعاني التي تكمن خلف مظاهر السلوك الانساني (١) فما من سلوك الا ويعبر عن نظرية معينة أو معنى خاص قد يكون واعيا به وقد لا يكون » ٠

---

(١) عبد العظيم رمضان - الفكر الثوري قبل ثورة ٢٣ يوليو - مرجع سابق ، ص ١ - ٣ ٠

(٢) حسن حنفي - قضايا معاصرة في فكرنا المعاصر - دار الفكر العربي - القاهرة سنة ١٩٧٦ ، ص ٧ ٠

(٣) سعيد اسماعيل علي - ازمة الفكر التربوي في مصر المعاصرة ، مرجع سابق ، ص ١ - ٥ ٠

نضيف اليه « فى زمن معين ومكان معين لمجموعة معينة من البشر وليس كل البشر تتفق مصالحها وتطلعاتها فى لحظة تاريخية معينة » : وان كانت لا تختلف هذه الاضافة كثيرا عن المعنى المقصــود فى هــذا التعريف ·

وان كان الفكر بصورة عامة انعكاسا للوجود الاجتماعى فهو قد يتقدم هذا الوجود أن يتخلف عنه فى بعض الأحيان ، ورغم وحدة مصــدر هذا الفكر الا أن صوره تتعدد ، سياسية أو اقتصادية أو أخلاقية أو تربوية ··· الخ · وعلى الرغم مما يوجد بينها من تكامل الا أن لكل منها قوانينه وأساليبه الخاصة ونتيجة لما أوضحناه سابقا ، فان الفكر يعبر عن القوى المسيطرة والمهيمنة رغم وجود أفكار مناهضــة له من قبل القوى المهيمن عليها الا أن القوى الأولى تكون هى أكثر سيطرة وأكثر ظهورا وسيادة فى المجتمع (٢) ·

والفكر التربوى وفق ما سبق يمكن اعتباره التعميم النظرى الذى يكمن وراء حركتنا وسياستنا التربوية بمعنى أن بحثنا عن هــذا الفــكر يكون على مستويين :

الأول : مستوى مجرد من الواقع التربوى ، فيكون البحث هنا فى مجموع المفاهيم والأسس النظرية والمعانى المجردة من هذا الواقع التربوى ــ والتى تكمن بالطبع خلف مظاهر النشاط التربوى ، أى البحث فى التعميم النظرى للتجارب التربوية ·

الثانى : يعبر عن تصورات المشتغلين بأمور التربية والتعليم الخاصة بما ينبغى أن تكون عليه التربية ·

المفكر التربــوى :

يكمن تحديده فى ضوء التعريفات السابقة وفق معيارين ·

سعيد اسماعيل ــ نظرات فى الفكر التربوى المصرى ــ استنسل ــ القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ص ١٦ ــ ٢٦ ·

سعيد اسماعيل على ــ الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية لحركة الفكر التربوى فى مصر فى الفترة من ١٨٨٢ ــ ١٩٢٣ ــ رسالة دكتوراه غير منشورة ــ كلية التربية ــ جامعة عين شمس ــ سنة ١٩٦٩ ، المقدمة ·

(٢) حسان محمد حسان ــ اتجاهات الفكر التربوى فى مصر من ١٩٢٣ حتى ١٩٥٢ ، رسالة ماجستير غير منشورة ــ كلية التربية ــ جامعة عين شمس ، سنة ١٩٧١ ، المقدمة ·

الأول : آكاديمى ٠

والثاني : مهـــنى ٠

الأول : يقتضى الحصول على درجات علمية متخصصة فى التربية مثل أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية وأعضاء مراكز البحوث التربوية المشتغلين بأمور التربية ٠

الثانى : من يعمل بالحقل التربوى بصفة عامة والتعليمى بصفة خاصة حيث يكون أقرب الى الميدان الواقعى الفعلى الذى تمارس فيه مختلف الأفكار والنظريات التربوية فيكون على بينة بصعوبة أو سهولة تطبيق هذا التعبير عنه ٠

وبدون أن ننكر المصادر الأخرى التى يمكن الرجوع اليها لاستخلاص الفكر التربوى لدى المتخصصين فى التربية ، الا أن هذه الدراسة ستقتصر على ما صدر من كتابات المصريين ابان فترة الدراسة ٠

الفصل الثانى

المجتمع المصرى من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠

انطلاقا من أن الفكر هو انعكاس ديالكتيكي للمجتمع وظروفه التاريخية ، لذا فلا يمكن علميا دراسة فكر ما بمعزل عن المجتمع •

لذلك يتحدد الهدف من هذا الفصل في بيان ماهية المجتمع المصري في فترة الدراسة ويسير وفق النقاط الرئيسية الآتية :

أولا : الطبقات الاجتماعية في مصر عشية يوليو ١٩٥٢ ، ووضع الضباط الأحرار بينها : ولدراسة هذا يتضمن هذا الجزء النقاط التالية :

- التركيب الطبقي في القرية •
- التركيب الطبقي للمدينة :
  (أ) العمـــال •
  (ب) البرجوازية •
- تنظيم الضباط الاحرار :
  (أ) دور العسكريين في تاريخ مصر •
  (ب) الأصول الاجتماعية والفكرية للضباط الأحرار •
  (جـ) خصائص تنظيم الضباط الأحرار •
  (د) الأسباب المباشرة لقيامهم بثورة ١٩٥٢ •
  (هـ) ممارساتهم •

ثانيا ـ بين حكم الصفوة العسكرية وحكم الشعب :

ويتضمن هذا دراسة ما يلي :

- زعامة الحاكم وتفرده •
- ما هيه الناصرية
- خطأ أول تألفت منه أخطاء •

ـ التوجهات الاجتماعية لنظام الحكم الناصرى ٠

ـ المقاومة السلبية للنظام ٠

أولا : الطبقات الاجتماعية فى مصر عشية يوليو ١٩٥٢ ووضع الضباط الأحرار بينها :

يؤكد البعض أن موضوع علم الاجتماع كله ينحصر فى دراسات الطبقات الاجتماعية ذلك لأنها هى التى تنتج الأحداث الاجتماعية ٠ ولكن الطبقات ليست مراتب أو جماعات مفروضة أو طوائف ، أو مجموعات متقاربة اقتصاديا أو درجات بين الأشخاص الذين يزاولون نشاط ما وانما هى شىء أكثر من كل هذا ٠

فنجد عند الماركسيين أن أساس الطبقات الاجتماعية ـ باعتبارها وحدات جماعية فعلية ـ هو الدور الذى تؤديه الطبقات فى الانتاج ، وتداول الأموال الاقتصادية وتوزيعها ويحدد هذا الدور مستوى المعيشة ، والوعى الطبقى ، والايديولوجية والثقافة والنزعة السياسية ٠٠٠ الخ ، ويثبت وجود هذه الطبقات بالصراع المضطرم فيما بينها والذى تمارسه من أجل الحصول على السلطة (١) ٠

الا اننا نجد ان علم الاجتماع الفرنسى قد بالغ فى تقدير العنصر الشخصى فى تكوين الطبقة الاجتماعية ، وان كان يعرفها جورفيتش على أنها مجموعات خاصة واقعية متباعدة ، تتميز بخاصيتها فوق الوظيفية وميلها الى التكوين المتماسك ومقاومتها لنفاذ المجتمع الاجمالى فيها وتعارضها الجذرى مع الطبقات الأخرى ، الا أنه يوضح فى هذا الشأن أن علاقات الانتاج تشكل فى كل أنماط المجتمع الأساس الذى يحدد بناء المجتمع ، وتقسيمه الى طبقات والوعى الطبقى والايديولوجية والثقافة ٠

فى داخل الطبقة نفسها ـ باعتبارها مجموعة من المجموعات ـ عند جورفيتش ٠ نجد أنه كلما اشتد الصراع الطبقى ضعف الشعور بكثرة

---

(١) شبل بدران ـ **الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعليم المصرى ١٩٥٢ ـ ١٩٦٧** ٠ رسالة دكتوراه غير منشورة ـ كلية التربية ـ جامعة طنطا سنة ١٩٨٢ ، ص ٢٨ ٠

جورج جورفيتش ـ **دراسات فى الطبقة الاجتماعية** ـ ترجمة أحمد رضا ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ، سنة ١٩٧٢ ، ص ص ٤ ـ ١٥ ٠

المجموعات فى داخل كل طبقة · وتزداد هذه الكثرة وضوحا وأهمية كلما هدأ الصراع بعض الشيء (١) ·

من هذا المنطلق يمكن دراسة وضع تنظيم الضباط الأحرار فى المجتمع المصرى حيث لم يكن الصراع الطبقى واضحا جليا بل كان مستترا ولم يأخذ شكل المواجهة العنيفة المنظمة بفعل تحكم الطبقة السائدة اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا والتى كان يقف وراءها قوات الاحتلال والملك حيث المصالح المتبادلة فيما بينهم وكانت تلك الطبقة هى المسيطرة على معظم الأحزاب السياسية فى غيبة الوعى لدى الطبقة المعدمة ـ الفلاحين والعمال ـ هذا أدى الى التخلف الذى كان أكثر وضوحا لدى هؤلاء الكادحين فى شتى النواحى الصحية والتعليمية والاقتصادية كما كان وعيهم مغيبا الى جانب عدم تنظيمهم سياسيا بل كانوا قوة استقطاب من الأحزاب الأخرى ووقودا لها فى معاركها (٢) ·

وفيما يلى تتبع لطبقات المجتمع المصرى حتى يوليو ١٩٥٢ :

١ ـ التركيب الطبقى فى القرية :

على الرغم من أن الفلاحين كانوا يشكلون ٧٠٪ من مجموع السكان (٣) ، الا أن الانتاج كان لا يتطلب الا ثلث هذه القوى ·

وقد كان بالقرية خمس فئات تتميز كل منها بشكل العلاقات الانتاجية المخالفة للأخرى فى بعض الأحيان وهم :

ـ كبار ملاك الأرض (يطلق عليهم الاقطاعيون) (*) أغنياء الفلاحين

ـ الفلاحون المتوسطون ـ الفلاحون الفقراء ـ العمال الزراعيون ·

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٦ ، ٢٠٩ ، ٢٢٨ ، ٢٢٩ ·

(٢) نجد فى حزب الأغلبية قبل يوليو ١٩٥٢ (الوفد) أن معظم من كانوا يقومون بعمليات الصدام المباشر مع السلطة من أبناء العمال والفلاحين خاصة فى أعمال الاغتيالات ويتضح هذا عند تتبع أسماء من قاموا بتلك الأعمال مثل ابراهيم موسى ، على ابراهيم ، راغب حسن الذين أعدموا فى قضية السردار السير لى ستاك ، الا أنه فى المقابل لا نجد أيا من العمال أو الفلاحين يتصدر هذا الحزب بل كان الاقطاعيون هم المتصدرون له ولغيره · انظر ـ عبد المغنى سعيد ـ نضال العمال وثورة ٢٣ يوليو السلسلة العمالية رقم ٣٠ ـ تصدرها المؤسسة النقابية العمالية ـ القاهرة ـ الطبعة الثالثة ، ص ١٦ ، ١٧ ·

(٣) بلغ مجموع الفلاحين ٧ر٥٥٤ مليون حسب الاحصاء العام لسنة ١٩٤٧ ·

(*) عندما يقال الراسمالية أو الاقطاع ، فان الباحث لا يقصد بهما نفس الخصائص التى كانت سائدة فى أوربا ، وانما يستخدمان للدلالة على أن النمط السائد فى مصر ـ يغلب عليه هذا الطابع ـ الرأسمالى أو الاقطاعى · أكثر من غيره ·

وكانت القوة آنذاك مستندة الى الثروة التى كانت متمثلة فى حياة أكبركم من الأراضى الزراعية فى الريف ، والجـدول التالى يبين توزيع القوى من خلال توزيع الحيازات الزراعية ٠

جدول رقم (١)

توزيع الحيازات الزراعية حسب حجم المساحة المزروعة فى عام ١٩٤٩/ ١٩٥٠ (١)

فئات الحيازات بالفدان	عدد الحيازات بالألف	النسبة المئوية	المساحة بآلاف الأفدنة	النسبة المئوية
أقل من فدان	٢١٤	٢١ر٤	١١٣	١ر٨٪
من فدان الى ٥ أفدنة	٥٧٢ر٥	٥٧ر١	١٣١١	٢١ر٤٪
من ٥ الى ١٠ أفدنة	١٢٢ر٤	١٢ر٤	٨١٩	١٣٪
من ١٠ أفدنة الى ٢٠ فدانا	٥٢ر٢	٥	٧٠٥	١١ر٨٪
من ٢٠ الى ٥٠ فدانا	٢٦ر٥	٦ر	٧٩٢	١٢ر٧٪
من ٥٠ الى ١٠٠ فدان	٨ر٤	٠ر٩	٥٧٩	٩ر٣٪
من ١٠٠ الى ٢٠٠ فدان	٤	٠ر٢	٥٦٢	٧ر٣٪
من ٢٠٠ فدان فأكثر	٢ر٤	٠ر٣	١٢٦٣	٢٦ر٥٪
المجموع	١٠٠٣	١٠٠	٦١٤٤	١٠٠٪

نجد وفق هذا أن الحيازات الصغيرة ـ أقل من ٥ أفدنة ـ تمثـل ٧٨ر٥٪ من مجموع الحيازات الزراعية والتى تشير الى بؤس وفقر الجموع الفقيرة من الفلاحين وهم يمثلون جزءا احتياطيا فى جيش البطالة الدائمة لأنهم لا يعملون طوال العام (٢) ، هذا الى جانب عدد الأسر المعدمة فى الريف ـ الجدول التالى يبين صورة تقريبية لها قبل ٢٣ يوليو ١٩٥٢ ٠

---

(١) محمود عبد الفضيل ـ التحولات الاقتصادية والاجتماعية فى الريف المصرى ١٩٥٢ ـ ١٩٧٠ ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب سنة ١٩٧٨ ، ص ١٢ ٠

(٢) الأسر التى تملك أقل من فدان لا يزيد دخل الفرد فيها عن ٤٦٤ قرشا فى العام أما التى تزيد عن فدان وتقل عن ٥ أفدنة فان متوسط الدخل السنوى لكل عضو فى الأسرة لا يتجاوز ٢٤ جنيها ٠

جدول رقم (٢)

نسبة الأسر المعدمة فى الريف المصرى (الأرقام بالألف) (١)

سنة التعداد	جملة سكان الريف	جملة سكان الأسر الريفية	جملة عدد الأسر الحائزة للأرض	مجموع عدد الأسر المعدمة	النسبة المئوية للأسر المعدمة من اجمالى الأسر الريفية
١٩٢٩	١٠٥٧٩	٢١١٦	١٢٠٧	٥٠٨	٢٤٪
١٩٣٩	١١٦٦٤	٢٣٣٣	٩٩٣	٨٨٧	٣٨٪
١٩٥٠	١٣٧٠٠	٢٧٤٠	٩٩٧	١٢١٧	٤٤٪

ـ أما فئة الفلاحين المتوسطين الذين يملك كل واحد منهم من ٥ الى ١٠ أفدنة فى بعض الأحيان يستأجر من الفئة السابقة ذلك لأن كلا منهم يتاح له ـ الى جانب المعاش الضرورى له ولأسرته ـ الحصول على زائد نسبيا يمكنه فى خلال سنوات من أن يحوله الى رأس مال ٠

ـ أما الفئة الدنيا من طبقة الفلاحين الأغنياء فقد كانوا يملكون من ١٠ الى ٢٠ فدان أى ٥٪ من مجموع الحيازات ويملكها ١٪ من مجموع سكان الريف الذين يعيشون على ١٢٪ من الأرض المزروعة وهم يستأجرون عادة عمال زراعة أو فلاحين فقراء ٠

كل هذه الفئات السابقة تمثل ٩٩٪ من سكان الريف الا أنها تعيش على ٤٨٪ فقط من المساحة المنزرعة أما باقى المساحة (٥٢٪) فى أيدى طبقة كبار الملاك الزراعيين وأغنيـاء الفلاحين ٠ كمـا نشـأت فى نفس الوقت ونتيجة لاعتماد مصر على اقتصاد التصدير المعتمد على المحصول الواحد (القطن) فئات المقاولين والسماسرة والتى كانت شركاتهم مرتبطة بالشركات الأجنبية ، وكان أمرا منطقيا أن نرى كبار رجال الدولة والوزراء

= وقد أشار مؤتمر الزراعيين الثالث المنعقد فى القاهرة فى مارس وأبريل ١٩٤٩ الى أن ملاك الحيازات الزراعية التى لا تزيد عن ٥ أفدنة لا يفترقون كثيرا فى حالتهم الاقتصادية عن عمال الزراعة المأجورين ٠

(١) محمود عبد الفضيل ـ التحولات الاقتصادية والاجتماعية فى الريف المصرى ١٩٥٢ ـ ١٩٧٠ ـ مرجع سابق ، ص ١٣ ٠

يجلسون في مقاعد مجلس ادارات هذه الشركات الى جانب انتشارهم داخل أجهزة الدولة ومن ثم انتقلت وامتدت تبعية الفلاحين للاقطاع من المجال الاقتصادى الى المجال الاجتماعى والسياسى وتحولت التبعية الى علاقة قسر واجبار والغاء الحرية الشخصية فى معظم الأحوال للفلاحين ٠

ولكن فى هذه الظروف نضجت بعض القوى الثورية داخل قطاعات من الفلاحين الذين تقدموا بمطالب تمثلت فى تخفيض الضرائب والايجارات الزراعية ورفع الأجور وتحسين ظروف العمل ومستوى المعيشة وظهرت معارك طبقية تطالب بالأرض وأن تؤول ملكيتها لمن يزرعها ، حدث هذا فى قرية بهوت سنة ١٩٥٠ حيث رفضوا دفع الايجار(١)٠ وفى كفور نجم والتى استشهد فيها أحد الفلاحين الذى قال ان الأرض أرضنا ولنا فيها أكثر مما لصاحب السمو ولى العرش ٠

وساهم بعض الفلاحين فى العمل السياسى وكان ذلك جليا فى الحركة الوطنية ضد الاحتلال البريطانى وأصبح تحديد الملكية الزراعيه مطلبا أساسيا عند معظمهم وانعكس ذلك فى اللجنة الوطنية للطلبة والعمال بل ونادت اللجنة بالقضاء على نظام الأوقاف والتوسع فى الحركة التعاونية وفى انتخابات البرلمان سنة ١٩٤٩ حيث تضمنت برامج ٧٦ مرشحا مطالب بتحديد الملكية الزراعية وتحقيق ضرائب تصاعدية على الدخل ٠

ولكن أساليب الفلاحين هذه كان معظمها فرديا أو سلبيا تمثل فى ترك الأرض وهجرها والتحايل على حجز المحصول ولكن الجهود الجماعية بدأت فى النمو منذ ثورة سنة ١٩١٩ وفى أعقابها حين خرج الفلاحون فى مظاهرات جماعية وقطعوا السكك الحديدية الا أنه نتيجة لعدم انتظامهم فى تنظيم ثورى يجمعهم ونتيجة لفقرهم الشديد المغيب لوعى معظمهم ، لكن هذه المحاولات لم تكن ترقى الى أكثر من التمرد وعدم تجاوزها — الى الثورة بيد أنه فى نفس الوقت بات الاعتراف بين القـادة السياسيين — كما عبر عنه مصطفى النحاس سنة ١٩٤٤ وكان رئيسا للحكومة فى تلك الفترة — بأن جوهر المسألة الزراعية فى مصر هو نظام توزيع الملكيات الزراعية وبالفعل تقدم أحد أعضاء مجلس الشـيوخ — محمـد خطاب بمشروع قانون بوضع حد على الملكية الزراعية مقـداره خمسـون فدانا وأقرت لجنة الشئون الاجتماعية ذلك المشروع (٢) ٠ وذلك بعد أن رفعت الحد الأقصى الى مائة فدان الا أنه لم يظهر الى حيز التنفيذ ٠

---

(١) مصطفى السعيد — بهوت — هموم قرية مصرية — جريدة الأهالى ، ١٩٨٢/٩/٢٢ ٠

(٢) عبد الباسط عبد المعطى — **الصراع الطبقى فى القرية المصرية** — دار الثقافة الجديدة — الطبعة الأولى — سنة ١٩٧٧ ، ص ٧١ — ٧٤ ٠

وظل الحال هكذا الى ان تم اعادة توزيع الملكيات الزراعية وفق قوانين الاصلاح الزراعى ١٩٥٢ ٠

٢ ـ التركيب الطبقى للمدنية :

(أ) طبقة العمـــال :

بالنسبة للانتاج الصناعى فى المدينة فقد ظهرت بعد ثورة سنة ١٩١٩ نواة من كبار الماليين المصريين الذين اتصلوا بالشركات الأجنبية وكونوا لأنفسهم شركات عينوا من المسئولين فى الحكومة والوزراء لها حتى يتسنى لهم استغلال جهاز الحكومة فى السيطرة على الســوق وتحقيق أكبر قدر ممكن من الربح لرأسمالهم ٠

ولكن نتيجة للأزمة الاقتصادية العالمية سنة ١٩٣٠ ، بجانب الحرب العالمية الثانية تأثر الانتاج الصناعى فى مصر حيث انقطعت الواردات الخارجية فأعطى ذلك فرصة لنمو الصناعة المحلية مما ترتب عليه زيادة اعداد العمال المشتغلين فى الصناعة حتى وصلوا سنة ١٩٤٨ الى أكثر من مليون عامل ٠

جدول رقم (٣)

اعداد من يعملون بالصناعات الانتاجية ـ غير الحرف وأعمال التصليح (١) سنة ١٩٤٧

عدد العمال فى المصنع الواحد	عدد المصانع	مجموع العمال بالألف
اقل من عشرة عمـــال	٢٣٫٣٦٢	٩٦
من ٠ ٥ـ ٤٩٩	٢٫٧٩٨	٥٨
من ٥٠ ـ ٤٤٩	٥١٩	٧٦
٥٠٠ فاكثر	٩٤	١٣٧
الجمـــلة	٣٦٫٧٤٣	٣٦٧

(١) عبد الباسط عبد المعطى ـ الصراع الطبقى فى القرية المصرية ، مرجع سابق ، ص ٦٩ ـ ٧١ ٠

وبذلك أصبح الانتاج الصناعى فى أعقاب الحرب العالمية الأولى مبعثرا فى ورش صغيرة ، وأصبح الجزء الأكبر من الانتاج محصورا فى عدد قليل من المصانع فقد أصبح ما يقارب ثلث العمال مركزا فى ٦٤ مصنعا فقط، ٥٨٪ من العمال يعمل فى ٥٨٣ مصنعا وهذا يشير أيضا الى اختلاف تركيب الطبقة العاملة وتركيزها فى مناطق تجمعها ، وهذا يوضح فى نفس الوقت مدى تطور الرأسمالية واستثمارها لأموالها فى الصناعة (١) ٠

قد كان نصيب الصناعة لا يتجاوز ١٢٪ من الدخل القومى ولم يكن بالبلاد أى نوع من الصناعات الثقيلة أو المتوسطة بل كانت فى غالبيتها صناعة استهلاكية وصغيرة ٠ وعلى الرغم من هذا فقد أدى تطور العلاقات الرأسمالية الى نمو سكان المدن وزيادة كثافة الطبقة العاملة فقد كان تعداد سكان المدن سنة ١٩٥١ ، ٣٢٪ من مجموع السكان مقابل ٢٥٪ سنة ١٩٣٧ وكانت مصادر تكوين الطبقة العاملة متعددة بدأ من القرية كمصدر أساسى الى جانب العمال المأجورين المتحولين من ميادين الخدمات والتجارة الى ميادين الصناعة ٠

وكان العامل المصرى دائما متهمـا بعدم انتاجيته ـ رغم أن بعض البحوث أثبتت كفاءته فى الناحية الانتاجية والادارية للوحدة التى يعمل فيها (٢) ، ولكن ربما كان لهذا الاتهام بعض الأسباب نظرا لحداثة الصناعة الى جانب عقلية النازح من الريف التى يعيش بها فى المدينة ، هذا الى جانب أنه حتى سنة ١٩٥٢ لم يصدر قانون يحدد ساعات العمل اليومية بصورة رسمية (٣) ٠ كما أن قوانين العمل لم تشمل الأجازة الأسبوعية ٠

هذه الصورة تجعل المجتمع يتسم بأن يكون زراعيا عن أن يكون صناعيا هذا فى الوقت الذى تؤكد فيه بعض الدراسات أن التخلف يسود

---

(١) عبد الباسط عبد المعطى ـ الصراع الطبقى فى القرية المصرية ـ مرجع سابق ص ٦٩ ـ ٧١ ، فى المرجع نفسه ص ٧١ يشير الى ارتفاع رأس المال فى الصـــناعة من ٨٦ مليون جنيه سنة ١٩٣٩ الى ١٠٦ ملايين جنيه عام ١٩٤٥ وارتفعت نسبة رؤوس الأموال المستخدمة فى الشركات الصناعية وحدها هى ١٥ مليون جنيه سنة ١٩٣٩ الى ٣٣ مليون جنيه سنة ١٩٤٦ ٠

(٢) منصور فهمى ـ اشتراك العمال فى الادارة ـ التجربة المصرية ـ كتاب العمل ـ العدد ٢١٥ يناير ١٩٨٢ ، ص ٥ ٠

(١) الى جانب أن العامل النازح من الريف مرتبط بالقرية اقتصاديا واجتماعيا ونفسيا فأجره المنخفض يجعله لا يستطيع أن يحتفظ بأسرته فى المدينة وفى وسطه العمالى الجديد ٠ هذه الصورة قد تكون مستمرة حتى الآن الأمر الذى يدعو الى مزيد من البحث ٠

المجتمع الزراعى ـ خاصة المعتمد على أدوات بدائية فى الانتاج ـ عن المجتمعات التى تسود فيها الصناعة خاصة الحديثة (١) .

هذه الأمور جميعا الى جانب قلة عدد العمال النسبى ـ رغم تزايده ـ ونتيجة لوضعهم الاقتصادى فى نهاية السلم الاجتماعى جعل العمال بعيدين عن قيادة الحياة السياسية على الرغم من كونهم الوقود الذى كان يستخدمه قادة الأحزاب حيث كانوا قوة استقطاب من معظم الأحزاب وبالرغم من ذلك فقد قادت الطبقة العمالية حركة الاضرابات الكبرى خلال عامى ١٩٤٥ ، ١٩٤٦ ونمت نقاباتها حتى وصلت الى ٤٩٠ نقابة تضم ١٥٠ر٠٠٠ عضو ، وحصلت الطبقة العاملة على تصريح باقامة اتحاد عام لنقابات العمال الا أنه قبل المؤتمر المقرر للنقابات بيوم واحد كانت مؤامرة حريق القاهرة فى ٢٦ يناير ١٩٥٢ .

(ب) البرجوازية :

وهى تنقسم الى مجموعة من الطبقات (٢) (*) .

الطبقة الأولى :

كانت تتشكل من برجوازية كبيرة تميزت قمتها بالاتجاه نحو الاحتكار فى مجالات التجارة والمال كما كان لها روابط وثيقة بكبار ملاك الأرض ورأس المال الاحتكارى وهذا يتضح من قوائم تنفيذ قوانين الاصلاح الزراعى لعام ١٩٥٢ ـ فيما بعد ـ الى جانب تحليل عضوية مجالس ادارات الشركات المساهمة .

وكان جهاز الدولة مهمته المحافظة على الأمن ـ من هؤلاء أولا ـ وتنظيم الرى والصرف ومد يد المساعدة لكبار الملاك وهذا يتضح من تراكم ديونهم فى بنوك التسليف الزراعية الى جانب التشريعات التى يصدر معظمها لصالحهم .

---

(١) محمد نبيل نوفل ـ **التعليم والتنمية الاقتصادية** ـ الأنجلو المصرية ، القاهرة سنة ١٩٧٩ ، ص ١١ .

محمد نبيل نوفل ـ **الأهداف التربوية فى العالم العربى فى العصور الحديثة** ـ ندوة الأهداف المستقبلية للتعليم فى الدول العربية ـ ٢١ ـ ٢٤ أكتوبر سنة ١٩٧٧ ـ مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية القاهرة ، استنسل ، ص ٧٩ .

(٢) جمال مجدى حسنين ـ **ثورة يوليو ولعبة التوازن الطبقى** ـ دار الثقافة الجديدة الطبعة الأولى ـ سنة ١٩٧٨ ، القاهرة ، ص ٤٥ ـ ٥٠ ، ٥٢ ـ ٥٧ .

(★) اعتمد الباحث على التقسيم للطبقات الموجودة فى المرجع رقم «٢» .

وهذه الطبقة كانت تنقسم فيما بينها الى برجوازية مالية أو صناعية أو تجارية أو تجمع هذه الطبقة أكثر من مجـــال ، وكان الجميع يتميز بانحداره من أصول اقطاعية زراعية فى البداية ٠

وقد نمت الرأسمالية المصرية وراء أسوار الحماية الجمركية وارتفع نصيب رأس المال المصرى فى أسهم البنوك والشركات المساهمة من ٩٪ سنة ١٩٣٣ الى ٣٩٪ سنة ١٩٤٨ ، الا أنه ظهر التداخل بين هذه الطبقـة وبين الرأسمالية الأجنبية ، حتى أن بنك مصر أبرم اتفـاقا مع الاحتكار البريطانى (برد فورد دايزر) حيث أنشئت بموجبه شركتان متكاملتان حصلت شركة براد فورد على ٥١٪ من الأسهم ٠

ومعظم الشركات التى انشئت فى ذلك الوقت كانت تهدف الى تحقيق ربح احتكارى ، ولم يكن لهذه الطبقة دور يذكر فى ادارة وتنظيم الانتاج وانما تركته الى فنيين واتجهوا هم الى المضاربات على الأسهم ، أما الجزء الذى لم يتجه الى الاحتـكار ولم يتلاحم مع رأس المـــال الأجنبى ولم يتجه الى المضاربات بالأسهم لم يحتمل المنافسة وأعلن معظمهم افلاسه حيث وصل عدد حالات الافلاس سنة ١٩٥٢ الى ١٤٤ حالة ٠

الطبقة الثانية ــ وهى البرجوازية المتوسطة :

وهى تتكون بصفة عامة من أصحاب الملكيات المتوسطة ، متوسطو التجار ، قطاع كبير من المثقفين ، أصحاب المهن الحرة وبعض العاملين فى الجهاز الحكومى (١) ٠ وهى تتكون ــ بصفة أساسية ــ من أغنياء الفلاحين الذين يملكون من ٢٠ الى ٥٠ فدان حيث كانوا يستخدمون العمل المأجور وفى نفس الوقت كانوا يمثلون الاحتياطى الطبقى للاقطاعيين فى الريف ، الا أنهم كانوا أكثر وطنية فى معاداتهم الاستعمار وهم يتفقون فى هـذا مع نظرائهم فى المدينة ٠

وهذه الطبقة كانت تتشكل فى المدينة من ملاك الشركات المتوسطة والصغيرة والورش الحرفية والمحلات التجارية وقد كان لها ثقل اجتماعى أيضا فى المدينة حيث كان لها دور مزدوج حيث هى مضطهدة من جانب الاحتكار الأجنبى والأقلية الاقطاعية وهى أيضا كقوة سياسية عملت على اخضاع العمال واستخدامهم فى نفس الوقت الى الوصول الى الســـلطة ولا تقف الى جانب مطالبهم الديموقراطية فى نفس الوقت ٠ وقد أعطت

---

(١) جمال مجدى حسنين ــ ثورة يوليو ولعبة التوازن الطبقى ــ مرجع سابق ، ص ٥٢ ــ ٥٧ ٠

هذه الطبقة الحركة الوطنية غالبية قادتها (١) • حيث كان ينتمى اليها أيضا موظفو الدولة المتوسطون والصغار بما فيهم من مدرسى المدارس المتوسطة وبعض ضباط البوليس والجيش ومعظمهم طلبة الجامعات •

فقد تدهورت حالة هذه الطبقة اقتصاديا نتيجة لسيطرة رأس المال الأجنبى والمحلى خاصة قبل الحرب العالمية الثانية •

الطبقة الثالثة :

وهى تظهر بين الطبقة الوسطى وبين البروليتاريا وتظهر متأرجحة بينهما مثل صغار المنتجين والحرفيين والعاملين فى ميدان الخدمات مثل العاملين فى المنازل •

وهذه الطبقة كان يمكنها أن تكون قاعدة اجتماعية لأية تغيرات سواء كانت تقدمية أو رجعية حيث انه لم تكن تملك وجهة اجتماعية وسياسية محددة ولم تكن قادرة على تحديد مكانها فى الحياة الاجتماعية ، بل توزعت فصائلها بين مختلف الأحزاب والتيارات شديدة التدين الى التيارات العلمانية •

من هذا العرض السابق نجد أن معظم الطبقات لم تكن مهيأة للوثوب نحو الحكم وانتزاعه • ورغم أن البرجوازية ـ المتوسطة والصغيرة منها ـ كان يمكن لها أن تلعب هذا الدور كطبقة صاعدة الا أنها تميزت بوجود تناقضات داخلية بين صفوفها من أقصى المعتقدات اليمينية المحافظة الى أقصى الأفكار اليسارية الثورية والتقدمية ، هذا الى جانب أن فكرة الجبهة بين ممثلى هذه الطبقة المنتمين لمختلف التيارات والأحزاب لم تكن مطروحة بشكل أساسى وان طرحته بعض القوى لذلك كانت جهودهم مبعثرة نتيجة غياب الوعى الثورى لديهم بل كان الأمر يصل الى تجريم كل منهم للآخر فى بعض الأحيان •

ولكن برز أحد أجنحة هذه الطبقة البرجوازية ـ الصغيرة والمتوسطة الذى كان أكثر تنظيما وتماسكا وهو الجناح العسكرى •

نظرا لأن التغيير الاجتماعى لا يتم ميكانيكيا فى معظم الأحيان بين علاقات الانتاج ـ التى كانت تدعو للثورة آنذاك ـ والنظام السياسى بل يكون التأثير متبادلا بين هذه العلاقات وبين الوعى الآن الوعى فى بعض الفترات التاريخية قد يسبق أو يتخلف عن مجمل الظروف الاقتصادية

---

(١) أنور عبد الملك ـ المجتمع المصرى والجيش ـ ترجمة محمود حداد وآخرون •

الاجتماعية (١) . والتاريخ المصرى كان شاهدا على ذلك خاصة أيام محمد على الذى كان يمكنه تحويل تركيا الى رأس حى حقيقى وليست كرجل مريض الا أنه كان يعمل بمفرده دون مشاركة الجماهير (٢) .

ومن هذا المنطلق فان العلاقة بين الظروف الموضوعية والعامل الذاتى أصبحت من الأمور شبه المسلم بها ، وقد كان هذا العامل الأخير حاسما فى صالح البرجوازية - الصغيرة والمتوسطة - بالنسبة لجناحها العسكرى (ممثلا فى الوعى الوطنى - التنظيم السياسى السرى) مما جعلهم يقدرون على الوثوب على السلطة فى ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ .

تنظيم الضباط الأحرار :

١ - دور العسكريين فى تاريخ مصر :

يرجع البعض دور العسكريين فى مصر الى أيام الفراعنة حيث كان العسكريون هم السند الأساسى والمباشر للنظام كله فى الداخل كما فى الخارج حيث كانت حاميات الأقاليم تساند وتساعد فى عمليات جباية الضرائب وتجنيد السخرة فضلا عن قمع كل انتفاضة شعبية للفلاحين فكانت النبالة العسكرية تنال من الأراضى والاقطاعيات والامتيازات ما يجعلها دائما فى طليعة طبقة كبار الملاك ، وكان معظم حكام الأقاليم الذين يمثلون فرعون مباشرة الا أن الفراعنة اعتمدوا منذ وقت مبكر على عناصر غير مصرية فى الجيش كقواد واستمر ذلك طويلا حتى مطلع العصر الحديث (٣) .

وفى التاريخ الحديث كانت المقاومة الشعبية للحملة الفرنسية هى البداية لدخول المصريين الى الساحة العسكرية المنظمة وقد استعان بها محمد على فى سحق الانجليز فى رشيد سنة ١٨٠٧ ثم أقبل محمد على على تمصير الجيش تحت اشراف مدربين فرنسيين وايطاليين وان كانت مرتبات الجنود وصف الضباط أقل كثيرا من مرتبات جنود السلطان التركى الذى كان يغريهم محمد على للخدمة فى الجيش (٤) .

---

(١) عبد الباسط عبد المعطى - **الاعلام وتزييف الوعى** - دار الثقافة الجديدة - القاهرة سنة ١٩٧٩ ، ص ١١ .

(٢) أحمد حمروش - **قصة ثورة ٢٣ يوليو - الجزء الأول** - مصر والعسكريون - دار الموقف العربى - ص ٧ .

(٣) جمال حمدان - شخصية مصر - عالم الكتب - الجزء الثانى - سبتمبر ١٩٨١ ص ٥٥٨ - ٥٥٩ .

(٤) أحمد حمروش - قصة ثورة ٢٣ يوليو - **مرجع سابق** ، ص ١١ - ١٥ ، ١٨ ، ١٩ .

وكان المصريون فى الجيش يلقون أنواعا متعددة من الغبن من عدم الترقى مثل عرابى الذى ظل ١٩ عاما بلا ترقية وكانت المرتبات تتأخر لمدة قد تصل الى ١٥ شهرا ، لهذا بدأت الجمعيات السرية منذ سنة ١٨٧٦ وكانت المظاهرات الأولى يوم ١٨ فبراير سنة ١٨٧٩ نتيجة تأخر المرتبات وسريان اشاعة بتسريح ٢٥٠٠ ضابط وتخفيض رواتب الباقين الى النصف هذا الى جانب أن أفكار الأفغانى ومحمد عبده ـ قبل ثورة عرابى ـ كانت تلقى صدى لدى هؤلاء الضباط والجنود (الفلاحون) كما كانوا يلقبون (١) . وكانت ثورة عرابى الى جانب أنها عكست ما هو قائم فى المجتمع من طبقية وقهر وهزيمة فى ١٤ سبتمبر سنة ١٨٨٢ ، فقد أثرت فى الحركة الوطنية الشعبية وللقوى الوطنية فى الجيش وكان آخرها فى الفترة ما بين سنة ١٩٣٨ و سنة ١٩٤٢ حيث شهد الجيش تجمعا سياسيا داخله حول محورين هما محور عزيز المصرى ومحور جمال عبد الناصر ويقرر البعض أن سمة هذه المرحلة هى الوطنية غير الواعية حيث لم تتجاوز الاجتماعات السرية غير المنتظمة التى انتهت باعتقال الأول ونقل الثانى الى السودان ثم الصحراء الغربية .

ونتيجة حادث فبراير سنة ١٩٤٢ حيث فرض الانجليز حكومة الوفد على الملك بقوة السلاح ترك هذا أثرا فى الجيش وبدأ تشكيل خلايا جديدة فى الجيش بدون رابط بينها وكانت تحلل الأوضاع السياسية وتبث الوعى بين الضباط وتجميع أكبر عدد من الضباط الموثوق بشرفهم بغض النظر عن انتمائهم (٢) وفى نهاية سنة ١٩٤٤ تجمعت معظم هذه الخلايا فى تنظيم واحد سمى بتنظيم الضباط الأحرار .

٢ ـ الأصول الاجتماعية والفكرية للضباط الأحرار :

كانوا يعتبرون أول جيل لأبناء الطبقى الوسطى (*) الذى دخل الجيش بعد معاهدة ١٩٣٦ بين مصر وبريطانيا ، حيث سمح فى ذلك الوقت بالتوسع فى عدد الجيش الأمر الذى فتح الأبواب لأبناء هذه الطبقة فى دخول الجيش ، وكان ذلك يهدف ـ ربما ـ لامتصاص السخط المتزايد على بريطانيا فى أعقاب مظاهرات سنوات ١٩٣٥ ، ١٩٣٦ وقد اشترك فيها بعض أعضاء تنظيم الضباط الأحرار وهم طلاب فى المرحلة الثانوية ، الى

---

(١) المرجع السابق ، ص ٤٠ ـ ٤١ ـ ٥٦ .

(٢) جمال مجدى حسنين ـ ثورة يوليو لعبة التوازن الطبقى ـ مرجع سابق ، ص ص ٦٢ ـ ٦٥ .

(*) يقصد بها هنا البرجوازية الصغيرة والمتوسطة منها .

جانب ضيق فرص التوظف لهذه الطبقة في الوقت الذى كان الاتجاه فيه نحو التوسع فى اعداد الجيش لتأمين الجبهة الداخليـــة لتتفرغ بريطانيا لمواجهة النازية ٠

ويقرر أنور عبد الملك « ٠٠٠ ان عشرين من بين ثلاثة وعشرين من الضباط الأحرار القياديين ينتمون الى برجوازية المدن والريف الصـغيرة وهى الطبقة المرتبطة بالقومية الاسلامية أو الجماعات المؤيدة للغاشية ، ويمـكن النظر الى الضباط الأحـرار على أن غالبيتهم تنتمى الى الفريقين المعارضين لليبرالية العقلانية والديمقراطية ـ التى كان يمثلها فى ذلك الوقت الوفديون والماركسيون خاصة بعد ٤ فبراير سنة ١٩٤٢ ٠ ويمكن افتراض أن النسبة نفسها كانت موجودة فى صفوف ورتب القوات المسلحة عند الانقلاب وخاصة بعد تنحية محمد نجيب ٠٠ » (١) ٠

الا أن بعض المحللين ـ بعد ٢٣ يوليو ١٩٥٢ ـ يميل الى أن يثبت انتماء الضباط الأحرار الى الفكر اليســـارى ويدللون على ذلك بسلسلة الاجراءات الثورية ـ من وجهة نظرهم ـ كالاصـــلاح الزراعى والتأميم والميثاق الوطنى كوثيقة تقدمية من وجهة نظرهم فى ذلك الوقت (٢) ٠

ولكن على العكس من ذلك نجد البعض يؤكد على أن هذا التنظيم بدأ كخلايا اخوانية ـ اسلامية داخل الجيش ذلك لأن التيار الاســلامى داخل الجيش قبل سنة ١٩٥٢ كانت له صلات عقائدية مع الاخوان المسلمين ، حتى أن التيار اليسارى داخل الجيش وداخل أعضاء التنظيم كان مصبوغا بصبغة اسلامية (٣) ٠

بل ان البعض يعتبر أن الخلاف الذى وقع بين قادة الثورة وعبد الناصر على وجه الخصوص لم يكن خلافا فكريا بقدر ما كان سياسيا مدللين على

---

(١) أنور عبد الملك ـ **المجتمع المصرى والجيش** ـ ترجمة محمود حداد وآخرين ـ دار الطليعة للطباعة والنشر ـ الطبعة الأولى سنة ١٩٧٤ ، بيروت ص ص ٢١٦ ـ ٢١٧ ٠

(٢) خالد محى الدين ـ أثر الفكر الاشتراكى فى التكوين الفكرى للضباط الأحرار ـ رفعت السعيد ـ **المؤلفات الكاملة ـ المجلد الأول** ـ دار الثقافة الجديدة سنة ١٩٧٧ ، القاهرة ، ص ١٩ ٠

(٣) ابراهيم الطحاوى ـ أسرار التيار الاسلامى لثورة يوليو ـ النور ـ اسلامية اسبوعية ـ العدد العشرين ـ ٢٨ يوليو سنة ١٩٨٢ ، القاهرة ٠

Abdel-Azeem Taha Shaban — Social Justice and Efficiency in Sgyptian Education : A Critical Investigation of the Basfs of the Egyptian Educational Philosophy, 1952, to the present pp. 5-9 100.

ذلك بصدور قرار حل الأحزاب الذى لم يشمل جماعة الاخوان المسلمين الا بعد عام ، بعد أن بدأ الصراع بينهم على السلطة ، كما أن مفهوم التكافل الاجتماعى والعدالة الاجتماعية فى الاســلام لا يختلف كثيرا عن مفهــوم العدالة الاجتماعية التى تبنته قيادة الثورة فى سنواتها اللاحقة وكذلك موقفها من الملكية الخاصة ، وأن ما اتخذ من اجراءات بشأن التأميم فى بعض الصناعات ـ التى لم تشمل الزراعة ـ كان نتيجة ضرورات فرضها الواقع فى ذلك الوقت ، كما أن تبنى فكرة التنظيم السياسى الواحد ورفض تعدد الأحزاب بل والديمقراطية الليبرالية الغربية التى كانت سائدة ٠ كانت هذه الفكرة نفسها هى التى تبناها الاخوان المسلمون مثلما تبناها النظام الناصرى وان كانت بصورة أخرى مختلفة فى المضمون بعض الشيء وان اتفقت فى الفكرة الرئيسية هذا الى جانب اشتراك بعض من الاخوان المسلمين فى وزارة محمد نجيب سنة ١٩٥٣ ٠

ولكن رغم هذا نجد أيضا من بين أعضاء تنظيم الضباط الأحرار من يؤيد ـ بالاعتماد على الوفد ـ فكرة تكوين جبهة وطنية من الأحزاب الوطنية، ولكن هذا التيار كان فرعين فرع يمينى وآخر يسارى ـ بحسب التسميات المطلقة آنذاك ـ ولكن كان هذا التيار قليل العدد وهو جملة يؤيد التيار الليبرالى المؤمن بالديمقراطية القائمة على تعدد الأحزاب (١) وبعد توليهم السلطة كان بعض منهم يريد اقرار نظام للحكم عسكرى قائم على حكومة عادلة مستبدة ٠

هذه كانت أبرز التيارات التى يموج بها المجتمع المصرى فى ذلك الوقت والتى انعكست فى ذلك التنظيم ، وقد صــنف أعضــاء هــذا التنظيم واحدا منهم كما يلى :

« صلاح سالم وجمال ســـالم وعبد اللطيف البغدادى وحســن ابراهيم ٠٠ تيار وطنى متطرف ، خالد محى الدين ويوسف صديق ٠٠٠ تيار ماركسى ملتزم بالدين ، وعبد الناصر ٠٠٠ وطنى ليبرالى مع ميول اجتماعية واضحة وليبرالى بمعنى أنه كان له رغبـــة فى التعايش مع الأفكار الأخرى ٠٠٠ » (٢) ٠

---

(١) أثبتت احدى الدراسات أن مقومات الديمقراطية الغربية تصلح للتطبيق على المجتمع المصرى ٠ انظر عاطف أحمد فؤاد ، **السلطة والطبقات الاجتماعية فى مصر** ، دراسة اجتماعية تاريخية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ـ جامعة عين شمس ، مايو ١٩٧٥ ٠

(٢) خالد محى الدين ـ محضر أقوال فى : عبد العظيم رمضان ـ **عبد الناصر وأزمة مارس** ، مؤسسة روز اليوسف ـ مايو سنة ١٩٧٦ ، القاهرة ، ص ٣٢١ ٠

٣ ـ خصائص تنظيم الضباط الأحرار :

- لم يكن الانضمام اليه على أسس فكرية عقائدية بل كانت على أسس قائمة على الاتفاق على الهدف وحل القضية الوطنية فى الأساس ·
- كانت العلاقات الشخصية والقرابة فى بعض الأحيان (مثل جمال وصلاح سالم وخالد وزكريا محى الدين) سمة أساسية ·
- كان التنظيم عسكريا خالصا ·
- كان بعضهم مبهورا بالغرب وان كان عبد الناصر أقل تغربنا (١) ·
- كان التنظيم مستقلا عن كل القوى المنظمة على الرغم من اتصالاتهم بهم سريا ·
- لم يكن له نظرية سابقة على ممارساتهم ، فكانت اتصالاتهم بالجماهير من خلال المنشورات السرية ، هذه السرية انعكست فى ممارساتهم بعد تولى السلطة حيث اعتمـــادهم الأساسى فى الحـــكم على أجهزة الأمن والمخابرات العسكرية والمدنية وأجهزة أمن الدولة ، الى جانب أجهزة الدولة التى تقوم بحفظ الأمن ، حتى على مستوى العمل الجماهيرى كان التنظيم الطليعى ـ لتحقيق ما سمى بأهداف مرحلة التحول الاشتراكى ـ كان تنظيما سريا داخل الاتحاد الاشتراكى الذى هو فى الأساس تنظيم سياسى جماهيرى ، هذا فى الوقت الذى كان الاعتماد على أهل الثقة أكثر من أهل الخبرة والاعتماد على العسكريين من محافظين ورؤساء مدن ورؤساء شركات ·· الخ حتى كانت معظم اتصالاتهم فيما بعد بالجماهير من خلال الصحافة والخطب المذاعة أكثر من الالتقاء الجماهيرى ·
- كانت أهدافهم متواضعة لا ترقى الى الثورية فبيانهم الأول بعد الثورة اقتصر على مطالب تطهير الجيش وحاشية الملك من المفسدين وعندما طلبوا

---

(١) الغربنه Occidentalisation أى التمركز الذاتى الغـربى الذى يقـوم على فرض أن يراه الغرب هو وحده الصواب ، انظر ، اسماعيل صبرى عبد الله ـ البعد الحضارى للناصرية فى النظام العالمى الجديد ، الفكر العربى المعاصر ، العددان ٨ ، ٩ كانون الأول ١٩٨٠ ، كانون الثانى سنة ١٩٨١ ، مركز الأسماء العربى ـ بيروت ص ١٧٧ ·

الغربنه أو الاستغراب Westernization هى حالة ترتبط بنمط سائد عن الحياة فى مجال محدد ـ انظر ـ أحمد النكلاوى ـ **الانسان والتحديث** ـ مكتبة نهضة الشرق ـ القاهرة ، ص ٥

من الملك مغادرة البلاد أعلن ابنه وصيا للعرش ، وشكلت أول وزارة برئاســة من كان يتعامل مع القصر سابقا ، بل كانت معظم اجراءاتهم تدريجية بعد ذلك مثل قانون الاصلاح الزراعى الذى تم على مراحل فى سنوات متفاوتة .

- لم يطلقوا لفظ (ثورة) فى يوم ٢٣ يوليو ١٩٥٢ بل كانت تســمى (حركة) والبعض كان لا يريد استعمال هذا اللفظ ويفضــل عليه لفظ (النهضة) مثل محمد نجيب أول رئيس للجمهورية فى مصر ، وقد عرفت فى مختلف الأوساط فى ذلك الوقت باسم حركة الضباط الأحرار فى البداية فى هذا الصدد يذكر محمد نجيب بأنهــا لم تكن الا انقلابا ولولا يوسف صديق لما نجح وبعدها قالوا انها ثورة (١) .

٤ ـ الأسباب المباشرة لقيامهم بثورة ١٩٥٢ :

على المستوى الخارجى كان العالم الثالث تكثر فيه الانقلابات خاصة بعد الحرب العالمية الثانية (٢) وعلى المستوى الداخلى كان يسود المجتمع اقطاع واحتكار لرأس المال ووجود الاستعمار وملك وحاشيته الفاسدة كل منهم يعضد الآخر وصاحب هذا تخلف أنتج الفقر والجهل والمرض بين عامة الناس الى جانب التذمر بين الجيش نفسه الى جانب الشعب بعد ما حدث فى حرب سنة ١٩٤٨ من وجود أسلحة فاسدة ترتد الى صدور المقاتلين الى جانب تدبير الدسائس للحركات الشعبية وطلائعها وأحزابها وتوج ذلك حريق القاهرة فى يناير سنة ١٩٥٢ الذى تبعه فرض الأحكام العرفيــة واعتقال ٣٠٠ من الأحرار ، والى جانب ما حدث فى انتخابات نادى الضباط من محاولات لفرض وصاية القصر على أعضائه الأمر الذى أدى الى مواجهة بين أفراد من تنظيم الضباط الأحرار بزعامة محمد نجيب وبين سياســة القصر كل ذلك الى جانب الاشاعة بين صفوف التنظيم باكتشافه بما ساعد على تقديم ساعة الصفر والقيام بحركتهم .

٥ ـ ممارســتهم :

على الرغم من أن تنظيمهم لم يكن له نظرية فلسفية موجهة لممارساتهم الا أنه كان هناك اتفاق على الهدف الوطنى ، والذى ترجم بعـد ذلك فى المبادىء الستة وكان جمال عبد الناصر نفسه ـ بعد ذلك ـ يتجنب كلمة

---

(١) رأى محمد نجيب ـ جريدة الأحرار ـ العدد ٢٧ـ ٢٩ نوفمبر سنة ١٩٨٢ .

(٢) زكى مراد ـ محضر أقوال لعبد العظيم رمضان ـ عبد الناصر وأزمة مارس ، مرجع سابق ص ٣٦٤ .

فلسفة ــ رغم اصداره كتاب يحمل عنوان فلسفة الثورة ــ وهو يقول فى أول سطر فى هذا الكتاب انه مجرد خواطر (١) حتى ان مشروع الاصلاح الزراعى الذى يعتبرونه نقطة تحول هامة فى الاتجاه الاجتماعى لصالح الفلاحين لم يكن فى برنامج الضباط الأحرار ، هذا الى جانب بروز بعض المفهومات التى لم يكن لها أية تأصيلات فى المرحلة السابقة عليها فنجد حتى سنة ١٩٥٦ حيث وجود هيئة التحرير نجد شعار (الاتحاد والنظام والعمل) ثم نجد بعد ذلك (الديمقراطية والتعاونية والاشتراكية) وهذه المفهومات الأخيرة لم تذكرها القادة من قبل ثم نجد (الحرية والاشتراكية والوحدة) التى يتبناها الاتحاد الاشتراكى (٢) ٠ ويذكر البعض أن مفهوم الاشتراكية لم يطرح الا بعد مؤتمر باندونج سنة ١٩٥٥ ــ فى فكر القادة ــ حتى عند تبنى عبد الناصر له كان مرادفا لمفهوم العدالة الاجتماعية وليست بالمعنى الذى حدده الميثاق فيما بعد (٣) ٠

وحتى بروز مفهوم التخطيط فى بداية الفترة والذى كان يعنى بصورة عامة الوصول الى مقررات معينة وما يستتبع ذلك من أعمال وأنشطة عن طريق استخدام العقل والعلم والخبرة فى النظر الى حاضر المجتمع ومستقبله حتى يصل الى تحقيق أقصى النتائج التى تستهدف خير المواطنين (٤) ٠ هذا المفهوم كان يفرض بطبيعة الحال ألوانا من التقشف والتضحية (٥) هذا الأمر رفضته القيادة مما يوضح قلة الفهم العميق للمفاهيم المطروحة من قبلهم على الأقل ويدلل مرة أخرى على غياب الأساس النظرى الذى يتحرك من خلاله المجتمع مما انعكس ذلك فى الممارسات العملية حيث كان المبدأ الأساسى هو المحاولة والخطأ (٦) ، وان معظم الاجراءات فى الواقع المصرى ــ فى فترة الدراسة ــ كان معظمها ليس نتيجة

---

(١) جمال عبد الناصر ــ فلسفة الثورة ــ مطابع الدار القومية ــ القاهرة ــ د٠ت ص ٢ ــ ٧ ٠

(٢) أحمد حمروش ــ قصة ثورة ٢٣ يوليو ــ مجتمع جمال عبد الناصر ــ الجزء الثانى المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، أكتوبر سنة ١٩٧٨ ، بيرو تص ١٥٤ ٠

(٣) أحمد حمروش ــ قصة ثورة ٢٣ يوليو ، المرجع السابق ، ص ٥٦ ٠

اسماعيل صبرى عبد الله وآخرون ــ عبد الناصر بقلم رفاقه ومعاصريه ــ دار الموقف العربى للصحافة والنشر ــ سنة ١٩٨١ ، القاهرة ، ص ٤٣ ٠

(٤) حامد عمار ــ فى اقتصاديات التعليم ــ دار المعرفة ــ الطبعة الثانية ــ سنة ١٩٦٨ ، ص ١٢٨ ــ ١٣١ ٠

(٥) مراد بطرس صالح ــ الفلسفة الناصرية ــ مكتبة زاهر ــ الفيوم سنة ١٩٧١ ص ٦٢ ٠

(٦) لويس عوض ــ رحلة الشرق والغرب ــ دار المعارف ــ يونيو سنة ١٩٧٢ ص ١١٠ ــ ١١٣ ٠

فكر بقدر ما كان نتيجة واقع ورد فعل فى بعض الأحيان (كالتأميم لقناة السويس ـ كرد فعل لعدم تمويل السد ـ صفقة الأسلحة التشيكية ردا على احجام الولايات المتحدة الأمريكية عن ارسال السلاح الى مصر ٠٠) ونجد أسلوب المحاولة والخطأ سيد فى معظم المواقف مثل اصدار قوانين تشجيع الاستثمار الأجنبى ـ فى بداية فترة الدراسة ـ ثم اصدار غيرها ثم الرجوع الى الأولى وهكذا الى جانب اصدار استثناءات الأمر الذى جعل البعض يقرر أن الاستثناء التشريعى كان هو القاعدة (١) ٠

وكذلك نرى التنـــاقض فى تطبيق بعض الأفكار مثل التأميم الذى طبق فى بعض القطاعات (الصناعية والمالية خاصة) فى الوقت الذى لم يمس الزراعة ، ونجـــد الاهتمام بالمشروعات الصناعية فى الخمسينيات لا نجد مثيله فى الستينيات (٢) ، كذلك الاتجاه الى خطة خمسية ولكن قبلها وبعدها لا نجد الا خططا جزئية ٠

ونجد أمثلة لذلك فى المجال التعليمى مثل انشاء المدرسة العمليـــة الاعدادية ثم تلغى مبررين هذا بعدم ملائمتها لسن الطلاب ، وكذلك نجد معاهد اعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية يصدر قرار بأن تكون أربع سنوات بدلا من ثلاث وبعد سنة واحدة يصدر قرار بتحويلها الى خمس سنوات ، وكذلك الوحدات المجمعة بعد أن يصدر قرار بانشائها ما تلبث أن تختفى رغم أنه كان من الممكن أن تقوم بفاعلية كبيرة فى عملية التنمية اذا ما تحققت أهدافها التى أنشئت من أجلها كما نص عليها القانون الصادر بشأنها سنة ١٩٥٦ (٣) ٠

ولكن فى كل هذا يغيب الاطار الفكرى الموجه لتلك الممارسات ٠ ولكن على الرغم من ذلك فان البعض كان يرى أن وضع الجيش موضـــع الصدارة كان نتيجة لضرورات تاريخية فى ذلك الوقت الى جانب أن ما تم من انجازات ـ على أيدى هؤلاء ـ على المستوى الاقتصـــادى والاجتماعى والسياسى كان يمكن أن يكون قاعدة انطلاق مقبولة موضوعيا لتطور لاحق نحو مزيد من التنمية ٠

---

(١) محمد على رفعت ـ السيناريو المصرى للانفتاح الاقتصادى ـ **الأهرام الاقتصادى** العدد ٦٧٦ ـ ٢٨ سبتمبر سنة ١٩٨١ ، ص ٢٢ ـ ٢٣ ٠

(٢) **روبرت مابرو ـ الاقتصاد المصرى ١٩٥٢ ـ ١٩٧٢** ـ ترجمة صليب بطرس ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ سنة ١٩٧٦ ، القاهرة ص ٢٢٦ ـ ٢٢٨ ٠

(٣) اللجنة العليا للوحدات المجمعة ـ لجنة التربية والتعليم ـ **قرار وزير التربيــة والتعليم بخصوص مدارس الوحدات المجمعة** ـ يناير سنة ١٩٥٨ ـ متحف التعـــليم ص ٥٠٣ ٠

الا أننا نجد على النقيض من هذا حيث يعتبرون ٢٣ يوليو ١٩٥٢ يمثل انعطافة جديدة فى حياة الشعب المصرى حيث تعتبر بداية لنهاية الديمقراطية الليبرالية فى مصر واختفاء الحوار داخل المجتمع وسيادة العسكريين وانتشار الأجهزة السرية التى شملت معظم المؤسسات والتى لم يسلم منها حتى القضاء (١) الى جانب تقييد الحريات وتعذيب البعض وتحطيمهم فى السجون الى جانب العزل الواسع للبعض الآخر خاصة سنة ١٩٥٤ وما عرف أثناءها بتطهير الجامعات الذى أصاب ٧٠ أستاذا وأستاذا مساعدا وكان معظمهم من الليبراليين ، رغم كل ذلك كانت هناك صيحات بتأسيس أحزاب للمعارضة مثل نقيب المحامين مصطفى البرادعى فى ٦ ديسمبر سنة ١٩٦١ وأيضا فى ٩ نوفمبر سنة ١٩٦١ فى جلسات اللجنة التحضيرية حيث قال خالد محمد خالد لعبد الناصر ان أعداء دعوة محمد صلى الله عليه وسلم الذين لم يؤمنوا بالدين الجديد قد اعترف بهم محمد أعضاء فى مجتمعه وضمن لهم حقوقهم ـ ثم أضاف ـ ان خصومك وخصومنا لا يجدون سوى حجة واحدة يقولون : أين البرلمان ؟ أين الدستور ؟ أين المعارضة ؟ (٢) ٠

وان كانت هذه هى الآراء التى سمحت السلطة ـ فى ذلك الوقت بأن يسمعها الناس ، ولكن كان هناك بين الحين والآخر مطالبات عديدة بعودة الديمقراطية والرأى الآخر والتى كانت تقاوم من قبل السلطة بالاعتقال والعزل والتعذيب ـ كما قيل بعد ذلك ـ بحجة تأمين الوطن داخليا حتى تسير التنمية فى جو من الاستقرار واتاحة الفرصة فى نفس الوقت للتفرغ للعدو الصهيونى خارجيا حيث كانت تتصاعد بين الفترة والأخرى موجات من الحرب ـ الكلامية ـ الباردة معهم خاصة عن طريق موجات اذاعة صوت العرب. وهذا كله يعنى وجود ثمة مشكلات بين الشعب وبين المجموعة العسكرية الحاكمة فى ذلك الوقت ، هذا ما سوف تتضمنه الصفحات القادمة ٠

ثانيا ـ بين حكم الصفوة العسكرية وحكم الشعب :

يؤكد بيرنهام على أننا اذا أردنا أن نحدد الطبقة الحاكمة فعلينا أن

---

(١) لويس عوض ـ رحلة الشرق والغرب ـ **مرجع سابق** ، ص ١٠٨ ـ ١١١ ، ممتاز نصار ، **معركة العدالة فى مصر** ـ دار الشروق ـ الطبعة الأولى ، نوفمبر سنة ١٩٧٤ ، ص ص ٨ ـ ١١ ، ٧٢ ٠

(٢) أنور عبد الملك ـ المجتمع المصرى والجيش ـ **مرجع سابق** ، ص ص ٢١٨ ، ١٩٢ ـ ١٩٣ ٠

نبحث عن الطبقة التى تحصل على أعلى الدخول (١) ومن هنا يمكن فهم أن أولى الضربات الموجهة من قبل الصفوة العسكرية الحاكمة فى بداية ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ كانت موجهة فى الأساس الى الارستقراطية الزراعية عن طريق قوانين الاصلاح الزراعى - أى ضربا لثروتهـا - وان كانت تلك القوانين لم تهدف الى الاستيلاء على تلك الثروة - الأرض - بمصادرتها ولكن عن طريق دفع تعويضات معقولة تستطيع بها تلك الارستقراطية التوجه الى مجالات أخرى غير الزراعة ، ثم بعد ذلك عن طريق ضربها فى سلطتها حيث كانت هى السيدة فى الجهاز التشريعى ومتزعمة معظم الأحزاب وكان ذلك بحل جميع الأحزاب ولكن رغم توجيه الضربات للقوى الاقتصـادية الاجتماعية السياسية القديمة أصبح هؤلاء الضباط ممثلين - بغض النظر عن الطبقات التى ينتمون اليها - لأصحاب المصالح الاقتصادية المسيطرة ومحاولة خطب ودهم فى السنوات الأولى للثورة - ومنحها بعض التسهيلات بل ان الاجراءات التى صدرت فى السنوات الأولى كان هدفها الأساسى هو زيادة فاعلية النظام (الرأسمالى) الموروث عن العهد الملكى وسنت لذلك قوانين لتشجيع رأس المال الوطنى والأجنبى على الاستثمار فى الصناعة - وهى قوانين أشبه بالقوانين التى صدرت فى نهاية السبعينيات باسم الانفتاح (٢) - ومن أجل جذب رأس المال المحلى والأجنبى · وهذا الأمر تغير فى نهاية الخمسينيات ·

كانت الاستثناءات فى القوانين تكاد تكون هى القاعدة ومع ذلك لم يعدل القادة عن موقفهم هذا الا بعد احجام رأس المال المحلى والأجنبى عن الدخول فى مشروعات انتاجية (٣) ولم تزل هذه الطبقات تقاوم بل ان قوانين يوليو الاشتراكية لم تمرر على مجلس الأمة لأنها كانت لن تحظى بالموافقة لتعارضها مع مصالح النواب - رغم أنها كانت فى صالح جموع كبيرة من الشعب - رغم أن هؤلاء النواب من المفروض أن يكونوا ممثلين عن الشعب ، ولكن كان كل منهم متحالفا مع النائب الآخر من أجل مصالحهم الخاصة فقط (٤) ·

---

(١) بوتومور - **الصفوة والمجتمع - دراسة فى علم الاجتماع السياسى** - ترجمة وتقديم محمد الجوهرى وآخرون - دار المعارف - الطبعة الثانية ، سنة ١٩٧٨ ص ١٠٠ ·

(٢) سعد الدين ابراهيم - المسألة الاجتماعية بين عبد الناصر والسادات - **الأهرام الاقتصادى** - العدد ٧٢٣ - ٢٢ نوفمبر سنة ١٩٨٢ ص ٢٠ - ٢١ ·

(٣) محمد على رفعت - التيار المصرى للانفتاح الاقتصادى - **الأهرام الاقتصادى** - العدد ٦٧٦ ، ٦٧٧ - ٢٨ ديسمبر سنة ١٩٨١ ، ٤ يناير سنة ١٩٨٢ ، ص ٢٢ ، ص ١٨ ·

(٤) أجريت احدى الدراسات على نواب مجلس الأمة ذوى الصفة العمالية وكانوا ٢١ نائبا فى محافظة القاهرة تبين أنه لم يكن بينهم عامل أو فلاح واحد ، فقد كانوا ٨ من=

ولكن رغم قوة الطبقة المسيطرة ــ المستمدة من ثروتها ــ فان سلطتها كانت مقوضة من الناحية السياسية الفعلية نتيجة عدم انتمائها لأحزاب يمثلون عنها فقد كان التمثيل النيابى بالصفة الشخصية ، هذا الى جانب أن القرار السياسى كان فى معظمــه فوقيا رئاســـيا ــ فى معظم فترات الدراسة ــ وكان يمهد لهذا ما قصد اليه القادة منذ توليهم السلطة وهو ازالة التسييس Depoliticization الحاد الذى كان سائدا قبل يوليو ١٩٥٢ والذى بلغ ذروته فى نهاية النضال الاستقلالى على شـــكل حرب العصابات ضد القوات البريطانية وأيضا أعمال الاغتيال السياسى ضـد البريطانيين وعملائهم فى مصر ، وبداية ازالة هذا التسيس كان بتقويض القوة الاقتصادية الحاكمة (عن طريق الاصـــلاح الزراعى ــ التأميم ــ الضرائب التصاعدية ٠٠ الخ) مفسحة المجال للقوى الجديدة من أبنـــاء الطبقات الوسطى •

هذا الى جانب حل الأحزاب وتركيز السلطة فى يد مجلس قيادة الثورة الى جانب التمادى فى تطبيق الاجراءات القسرية وتقييد الحريات وتسريح بعض الرتب من ضـــباط الجيش وتعيين عــدد منهم فى مراكز هامة فى الدولة كشرط لولائهم وزيادة رواتب وعلاوات جميع رتب الجيش الى جانب تحمل مسئولية ادارة وتنمية الخدمات الاذاعية والاعلامية بادارة الشئون العامة للقوات المسلحة ــ فى السنوات الأولى ــ وتوسيع نشاط البوليس السرى ، وظهور وتعزز الزعامة الكارزماتية لجمال عبد الناصر ــ بعد تنحية محمد نجيب واجهة التنظيم ــ وهذا أكثر حسما فى تخفيف وتغليف واخفاء صورة النظام العسكرى وابراز الجانب الجماهيرى المدنى غير التعسفى بل والتمتع بتأييد جماهيرى للنظام خاصة بعد انسحاب العدوان الثــلاثى سنة ١٩٥٦ (١) •

ووفقا لما يذهب اليه (ميشلز) محللا دور الأقليات الحاكمة الى أنها تسعى باستمرار الى ايهام الجمــاهير بضرورة تحقيق الوحــدة الداخلية والاستقرار حتى يمكن مواجهة ما يهدد من أخطار خارجية •

= اعضاء مجالس ادارة أو مديرين ، ٤ منهم لهم مناصب ادارية ويعملون فى شركات ، ٨ موظفين ، شيخ مسجد ، ملاحظ مبان •

انظر أسامة الغزالى حرب وآخرون ــ **الثورة والتغيير الاجتماعى** ــ مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام •

(١) أسعد عبد الرحمن ــ الانماء السياسى فى التجربتين الناصرية والبورقيبية ــ **الباحث** ــ السنة الثالثة ــ العدد ١٨ ــ يوليو / أغسطس سنة ١٩٨١ ، بيروت ، ص ٥١ ــ ٥٢ •

وطبقا لهذه الأيديولوجية تنظر الأقلية الحاكمة الى أية معارضة تنشأ بوصفها عنصرا تخريبيا يفيد منه الأعداء (١) ٠

وقد كان هذا واضحا منذ بداية توليهم الحكم فى وقت كانت قوات الاحتلال البريطانى مازالت جاثمة فى قاعدة السويس ، وتساوق مع هذا الدعوة الى انشاء تنظيم شعبى يضم جميع فئـات الشعب ـ بعد حل الأحزاب ـ وكان هدف هذا التنظيم هو تحرير الأرض فسمي (بهيئـة التحرير) وجاء العدوان الثلاثى الذى لعبت فيه القوى الخارجية دورا مؤثرا لانهائه ـ الى جانب بطولات الشعب المصرى ومناضليه الذين خرجوا من المعتقلات لهذا الغرض ، الى جانب الانذار السوفيتى الذى كان بمثابة ذروة الحرب الباردة وكانت الولايات المتحدة متحفظة فى بداية العدوان لأنها فى ذلك الوقت لا تفضل الأسلوب العدوانى لأنه سيجعل من عبـد الناصر أسطورة سواء نجح أو فشل كما حدث بعد ذلك ٠

زعامة الحاكم وتفرده :

كان ـ بالفعل ـ أهم ثمار هذا العدوان الثلاثى هو تعزيز زعامة جمال عبد الناصر (٢) الذى كان مفوضا من قبل زملائه وأصبح بعد معركة السويس معبودا لمعظم الجماهير فى مصر وخارجها مما جعله شيئا فشيئا ينفرد بسلطة القرار فى داخل مصر وعزز ذلك أيضا تهديدات العـدو الصهيونى المتاخم للحدود وتهيئة الشعور المناهض له عن طريق وسائل الاعلام وتعزيز القوات المسلحة ، وتعرض النظام بعد ذلك لاستقطابات خارجية كانت تبدو كأنها برغبته (مثـل الوحدة مع سوريا ، مسـاعدة حركات التحرر ـ حرب اليمن التى رصدت لها ميزانيات طائلة) وكان الانفصال عن سوريا هو الضربة الأولى للنظام وكانت هزيمة سنة ١٩٦٧ بمثابة الضربة شبه القاضية ، كل ذلك أعطى لرئيس الدولة ـ الى جانب توليه رئاسة الوزارة سـبع مرات الى جانب رئاسـته الدولة ومناصب أخرى ـ كل هذا كان يعطيه صلاحيات بتقنينات تصـدر باعتبار أن القوانين هى فى المحصلة النهائية هى الأداة الصياغية لخدمة السـياسة والساسة (٣) ٠

---

(١) بوتومور ـ الصفوة والمجتمع ـ مرجع سابق ، ص ٨ ٠

(٢) محمد حسنين هيكل ـ قصة السويس ـ شركة المطبوعات للتوزيع والنشر ـ الطبعة الثانية سنة ١٩٨٢ ، ص ص ١١ ، ٦٩ ، ٢٦١ ٠

(٣) نعيم عطية ـ القانون والقيم الاجتماعية ـ الهيئة المصرية العامة للتاليف والنشر ـ سنة ١٩٧١ ، القاهرة ، ص ٩٦ ٠

وأعطى له هذا التفرد فى صـــناعة القرار فى ظل سـيادة التنظيم السياسى الواحد ومن ثم الرأى الواحد بدءا من هيئة التحرير الى الاتحاد القومى وأخيرا الاتحاد الاشتراكى ، وكانت صيغ جميع هـــذه التنظيمات ـ المفروض فيها أن تكون شعبية ـ قائمة على التحالف بين جميـــع فئات الشعب احتواء للصراع الطبقى وحله سلميا داخل التنظيمات كما نص على ذلك الميثاق الا أنه ونتيجة لنشأة تنظيم الضباط الأحرار حيث السرية فى العمل والضبط والربط بالمفهوم العســـكرى والتسلسل القيـادى البيروقراطى ، كل ذلك انعكس فى الممارسات داخل تلك التنظيمات وفى العمل السياسى عامة فكانت معظم التنظيمات هرمية فى تشكيلها الى جانب السرية فى العمـــل النضالى ضد الاحتلال البريطانى قبـل سنة ١٩٥٦ وانعكست السرية فى الاتحاد الاشتراكى فيما يسمى بالتنظيم الطليعى حيث نص عليه فى الميثاق ، ثم الأخذ بمفهوم الحرب النظامية وليســت الحرب الشعبية ـ كما حـــدث فى الجزائر وغيرها ـ فى مواجهة العـدو الصهيونى ، وكان التسلسل الهرمى فى تلك النواحى وغيرها يصب فى النهاية لا فى يد الصفوة الحاكمة بل فى يد رئيسها جمال عبد الناصر الذى كانت تعاونه فى الحكم أجهزة المخابرات المدنية والعسكرية ومباحث أمن الدولة الى جانب فرض قانون الطوارىء (١) ، المفروض بحجة حماية مصر من التهديدات الخارجية والداخلية من المعارضين ـ يطلق عليهم فى ذلك الوقت أعداء الشعب ـ من أصحاب الاتجاهات الدينية والماركسية حتى لم يسلم منها من كانوا يعتبرون أنفسهم موالين للنظام والمدافعين بانتمائهم للتنظيم الطليعى (٢) ٠ وهذه الاجراءات نفسها مست القضاء نفسه حيث تغلغلت الأجهزة السياسية السرية بينهم حتى انتهت الى ما عرف فى ذلك الوقت بمذبحة القضاء (٣) ٠

وكان يؤازر ذلك تولى حـــكومة الثـورة جميع سـلطات الدولة التشريعية والتنفيذية منذ ١٠ سبتمبر سنة ١٩٥٢ حين أعلن سقوط دستور سنة ١٩٢٣ واعلان دستور مؤقت يوم ١١ نوفمبر سنة ١٩٥٣

---

(١) الأحكام العرفية بما تفرضه من هيمنة جهاز الادارة على غيره من سلطات الدولة استمرت منذ يوليو سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٥٦ ، ثم عادت فى أكتوبر سنة ١٩٥٦ حتى مارس سنة ١٩٦٤ ، ثم حل محلها قانون أمن الدولة الذى يتيح لرئيس الجمهورية سـلطات الأحكام العرفية ، وبحدوث حرب سنة ١٩٦٧ عادت الأحكام العرفية ، الى جانب قانون أمن الدولة ، انظر طارق البشرى وآخرون ـ **الديمقراطية فى مصر** ـ مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية ـ الأهرام ص ٢٠ ٠

(٢) جمال سليم ـ التنظيمات السرية فى عهد عبد النـاصر ـ **جريدة الأحرار** ـ ١٥ نوفمبر سنة ١٩٨٢ ، العدد ٢٢٥ ٠

(٣) ممتاز نصار ـ معركة العدالة فى مصر ـ **مرجع سابق** ، ص ٨ ـ ١١ ٠

تلخصت مواده السبع فى أن تكون أعمال السيادة العليا لمجلس قيادة الثورة الذى أصبح من حقه تعيين وعزل الوزراء ، وأن يتولى مجلس الوزراء السلطتين التشريعية والتنفيذية (١) ٠

ماهية الناصرية :

من خلال دراسة استطلاعية قام بها الباحث للنواحى السياسية والاجتماعية والاقتصادية للفترة موضوع الدراسة يمكن من خلالها اجمال السمات والتطورات الأساسية للنظام الناصرى فيما يلى :

ـ كانت الناصرية ـ فى رأى البعض ـ عبارة عن ممارسة سياسية Praxis تحكمها أهداف ومثل عليا كما أنها تعزز من وقت لآخر بوثائق تأصيلية معرضة عن بناء مذهب متكامل Doctrine (٢) ، فهى لم تبدأ بنظرية عامة وانما بدأت بمبادىء عامة كان أسلوبها هو التجربة والخطأ ، ويؤكد هذا جمال عبد الناصر نفسه فى خطابه فى ١٥ ديسمبر سنة ١٩٦٢ حيث يقول « ٠٠ عن طريق التجربة والخطأ يتأكد الصواب »٠

ـ كان دمج سلطات الدولة التنفيذية والتشريعية والقضائية يتم لحساب السلطة التنفيذية (مجلس قيادة الثورة) ٠

ـ ظل هذا الوضع حتى دستور سنة ١٩٥٦ الذى تبنى النظام الرئاسى بانتخاب رئيس الجمهورية عن طريق استفتاء عام يكون له صلاحيات واسعة أيضا تشمل رئاسة السلطة التنفيذية وتعيين الوزراء ورئاسة مجلس الوزراء ووضع السياسة العامة وقيادة الجيش ، كما تضمن هذا الدستور ، انشاء مجلس نيابى يضع القوانين ويملك رئيس الجمهورية سلطة حله وهو بالانتخاب ٠

ـ الترشيح الأول للمجلس النيابى تم من خلال الاتحاد القومى ـ النظام السياسى الوحيد بحكم الدستور ـ وبعد سنة ١٩٥٨ ـ بعد الوحدة

---

(١) ابراهيم طلعت ـ أيام الوفد الأخيرة ـ **روز اليوسف** ـ السنة الحادية والخمسون العدد ٢٥١٩ ـ ٢٠ سبتمبر سنة ١٩٧٦ ٠

منير حافظ ـ **روز اليوسف** ـ السنة الحادية والخمسون ـ العدد ٢٤٩٧ ـ ١٩ أبريل سنة ١٩٧٦ ٠

(٢) اسماعيل صبرى عبد الله ـ البعد الحضارى للناصرية فى النظام العالمى الجديد ـ **الفكر العربى المعاصر** ـ العددان ٨ ، ٩ كانون الأول ١٩٨٠ ، كانون الثانى سنة ١٩٨١ ـ مركز الانماء العربى ـ بيروت ـ ص ١٧٦ ٠

مع سوريا ـ صدر دستور مؤقت آخر يمنح رئيس الجمهورية السلطة التنفيذية ومنح صلاحيات تعيين مجلس تنفيذى لكل من مصر وسوريا ، وتعيين مجلس الأمة بقرار منه ، ولكن عطل هذا كله سنة ١٩٦١ وظل الرئيس يمارس سلطات واسعة حتى أصدر دستور سنة ١٩٦٤ ـ حيث كل الدساتير كانت تصدر بقرار من جمال عبد الناصر الذى أبقى سيطرة السلطة التنفيذية على التشريعية ٠

ـ ووفق ما سبق أصبحت الدولة كجهاز سياسى وادارى وحيد تلعب فيه القرارات الرئاسية الدور الرئيسى فى غياب التنظيمات الشعبية الحقيقية (١) ، لم يسلم من ذلك حتى القرارات المصيرية مثل تأميم القناة سنة ١٩٥٦ ، الوحدة مع سوريا اجراءات وقوانين التأميم سنة ١٩٦١ ـ دخول حرب اليمن سنة ١٩٦٢ وغيرها مثل اصدار الدساتير فى السنوات ١٩٥٣ ، ١٩٥٦ ، ١٩٥٨ ، ١٩٦٤ ، ١٩٦٩ وهذا ان دل على شىء فانما يدل على المركزية وحكم الفرد ٠

ـ وكان نتيجة لهذا كما يقرر الأمين الأول للاتحاد الاشتراكى نفسه منتقدا هذا التنظيم الذى يرأسه ـ بل والنظام كله ـ ولكن بعد موت عبد الناصر قائلا : ان هذا التنظيم لم يستطع اظهار الرأى الآخر فى المناقشة وكانت جميع القرارات فوقية وليست ممثلة لرغبات الجماهير ، وكان ذلك سببا فى ظهور مراكز القوى (٢) ٠ هذا الى جانب أن كل التنظيمات على اختلاف مسمياتها ـ فى فترة الدراسة كانت تقوم على وهم وتصور امكان المصالحة مع الرجعية على أسس وطنية ـ بطرح الصيغ التحالفية ـ هذا الى جانب عدم كفاية التنظيم الشعبى ، وعدم تطور جهاز الحكم الى مستوى العمل الثورى وأصبحت مصالح الجماهير هى المسخرة لخدمة الجهاز الحكومى بل ما فيه من خلل (٣) ٠

---

(١) محمد نصر مهنا وآخرون ـ تجربة التنمية والتحديث فى الجزائر ـ **مرجع سابق** ، ص ١٢٧ ٠

اسماعيل صبرى عبد الله ـ **كتابات سياسية ١٩٦٥ ـ ١٩٧٠** ـ دار الشعب سنة ١٩٧٢ ، ص ١٣٢ ٠

مجدى حماد ـ الثورة والتغيير الاجتماعى ـ **مرجع سابق** ، ص ٦١ ٠

(٢) سيد مرعى وآخرون ـ الديمقراطية فى مصر ـ **مرجع سابق** ـ ص ٢٩ ، طارق البشرى ـ **المرجع نفسه** ص ١٩ ـ ٢١ ٠

(٣) ورد معظم هذا فى خطاب لعبد الناصر فى ١٦ أكتوبر سنة ١٩٦١ ، انظر ـ أنور عبد الملك ـ المجتمع المصرى والجيش ـ مرجع سابق ، ص ١٧٠ ـ ١٧١ ٠

ـ كانت شخصية عبد النـاصر وخطابه من العوامل التى عملت على تخفيف الطابع المركزى العسكرى الفردى للنظام ، وكان الخطـاب الناصرى يلعب دورا هاما فى تكوين ونشر وتعميم المفاهيم الأساسـية للقاموس السياسى العربى وفى تشكيل وتوجيه عناصر الثقافة السياسية العربية المعاصرة ، وكان خطابه ذا غاية اقناعية تعبدية أو تربوية لعقول فى معظمها أمية استقبالية غير نقدية بل وعاطفية فى معظم الأحيان حيث كان العمل السياسى بصـفة عامة هكذا فى الأربعينيـات والخمسينيات بالاضـافة الى تعبئة القوى العاطفية والغريزية اللا واعيـة فى معظـم الأحيان (١) .

ـ وان كان دور كايم وأتباعه يؤكدون على الصـلات العلمية بين الوسط الاجتماعى وعقلية الفرد (٢) فاننا بمعرفة قراءات عبد النـاصر والأحداث والشخصيات التى تعامل معها يمكننا معرفة مدى توجهـات أفكاره وممارساته التى كان لها تأثير على المجتمع فى ذلك الوقت (٣) .

فنجد قبل سنة ١٩٥٢ أن الدعوة الى الدكتاتور العادل تجد صدى عند الكثيرين بل أن البعض يدعى أن الشيخ حسن البنـا زعيم الاخوان المسـلمين قال « .. ان الشـورى غير ملزمة .. » (٤) وان كان البعض ينكر هذا عنه .

كما كانت هناك آراء تدعو الى العمل السياسى الجبهوى ، بل ان بعض الجماعات ـ كالاخوان المسلمين ثانى تجمع كبير بعد الوفد ـ تدعو الى الحزب الواحد حزب من يحكم وفق الشريعة الاسلامية فقط ، وكان يعزز ذلك عند عبد الناصر أنه بدأ عمله السـياسى مع جمـاعة الاخوان

---

(١) مارلين نصر ـ التصور القومى العربى فى فكر جمال عبد الناصر ١٩٥٢ ـ ١٩٧٠ مركز دراسات الوحدة العربية ـ الطبعـة الاولى ـ سبتمبر سـنة ١٩٨١ ـ بيروت ـ ص ١٤ ـ ١٥ .

(٢) أحمد النكلاوى ـ الانسان والتحديث ـ مكتبة نهضة الشرق ـ القاهرة ص ١٨ .

(٣) كانت معظم قراءاته فى فترة الدراسـة فى التاريخ السـياسى والاستراتيجية العسكرية والمواضيع الخاصة بالمشرق العربى تحتل المكان الأكبر والدراسات الاقتصادية كانت قليلة لم يذكر الا كتابا واحدا ، هذا الى جانب المصلحين مثل محمد عبده والأفغانى والتى ساعدته على الانتقال من الأيديولوجية الدينية الاصلاحية الى الأيديولوجية القومية ، كما اطلع على الحركة القومية التركية بقيادة مصطفى كمال أتاتورك ، الى جانب الثـورة الفرنسية ـ أنظر مارلين نصر . التصور القومى ـ مرجع سابق ، ص ٩٣ ـ ٩٧ .

(٤) طارق البشرى ـ الخريطة السياسية والاجتماعية لثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ ـ الطليعة يوليو ١٩٦٥ ـ العدد ٧ ـ الأهرام ص ١٩ .

المسلمين ، بل وعرض عليه سنة ١٩٥٥ أن يقود مؤتمرا اسلاميا بل وترشيحه لكي يكون خليفة للمسلمين على حد قول الطحاوى (١) ٠ كان من أهم سمات المجتمع المصرى عشية ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ هى التخلف ، الذى هو فى الأساس سبب للفقر والجهل والمرض ، ونجد فى المقابل أن الديكتاتورية هى نتيجة أيضا لهذا التخلف وعلامة تدل عليه بقدر ما هى سبب له أيضا فكل مجتمع استبدادى سياسى هو مجتمع متخلف ونجد فى مجتمعنا أن الديكتاتورية هى من بقايا تاريخنا الطويل لعبت فيه النواحى الاقتصادية ـ منذ الزراعة على النهر ـ متضافرة مع العوامل الجغرافية الدور الرئيسى فى هذا منذ أيام الفراعنة ـ حيث كان الفرعون اله حاكما معبودا ـ ولكن يقرر البعض أن حجم الحاكم ونفوذه ودوره تتناسب تناسبا عكسيا مع هيئة الشعب وصلاحيته وقوته ومقاومته ٠ ويقرر علماء النفس فى هذا المضمار أنه نتيجة للقهر والطغيان اللذين يعانى منهما الشعب ينتج الخوف الذى يحول الأفراد الى مزيد من الاستهلاك نتيجة عدم الشعور بالأمن ونتيجة عدم اشباع الحاجات الحقيقية فيصبح بالتالى الشعب الخائف شعب مستهلك أكثر منه شعبا منتجا (٢) ٠

هذا من ناحية الشعب أما من ناحية الديكتاتور على المستوى الفردى فنجد أن الديكتاتورية عنده هى تعبير مباشر وضمنى عن النقص ـ الشخصى أو الفكرى أو العملى ٠٠ الخ ـ يعوض عن هذا النقص بفرض ارادته ومشيئته بالبطش والقهر والتحكم والطغيان ليثبت لنفسه وللآخرين أنه الرجل القوى لا الرجل الضعيف كما يشعر فى قرارة نفسه (٣) ٠

من هذا المنطلق أخذ الباحث الأمريكى E. Victor Wolfenstein (٣) يشدد على تأثير أحداث طفولة عبد الناصر وعلى تصرفاته وسلوكه فيما بعد وفاة أمه وخلافه مع أبيه وزوجة أبيه مما أثر على نظرته للعالم فاعتبر ان مصر هى الأم الفقيدة التى يجب بعثها وانقاذها من الدمار ٠ وان كان الباحث لا يتفق تماما مع هذا التحليل السيكولوجى الا أنه لا ينكره

---

(١) ابراهيم الطحاوى ـ أسرار التيار الاسلامى لثورة يوليو ـ مرجع سابق ٠

(٢) يحيى الرخاوى وآخرون ـ ظاهرة اجرامية اسمها الاستهلاك الترفى أو السفيه ـ الأهالى ـ ٢٨ يوليو ١٩٨٢ ٠

(٣) جمال حمدان ـ شخصية مصر ـ مرجع سابق ، ص ٥٩٧ ـ ٥٩٩ ٠

(٤) مارلين نصر ـ التصور القومى فى فكر جمال عبد الناصر ـ مرجع سابق ص ٨٤ ـ ٩٩ ٠

ولكن بوضعه ضمن التأثيرات المجتمعية الأخرى فقد عاشت أسرته فى حالة انسلاخ دائم نتيجة مهنة والده وكان هذا الانسلاخ والتنقل الدائم بين بنى مر الى الاسكندرية أرضية خصبة لبروز وعيه القومى ثم الى الفوران الذى عاش فيه نتيجة اشتراكه فى المظاهرات ـ كما أوضح كتابه فلسفة الثورة ـ التى كانت تعم مصر فى ذلك الوقت هـــذا الى جانب دراسته العسكرية وما تتميز هذه الحياة بالتعود على اصدار وتنفيذ الأوامر دون مناقشة فى معظم الأحيان وما يتضمن هـذا من نواحى الضبط والربط بالمفاهيم العسكرية هذا الى جانب قراءاته التى تأثر فيهـا بشخصيات عسكرية ـ الى جانب الشخصيات الاصلاحية ـ مثل بونابرت ، تشرشل وعزيز المصرى الى جانب تأثره واشتراكه فى البداية مع جماعة الاخوان المسلمين حيث يؤمن بعض قادتها بالمستبد العادل فى ذلك الوقت الى جانب اشتراكه فى جمعية مصر الفتــاة التى هى فى رأى البعض تؤمن بالأساليب القمعية ٠

ـ خطأ أول تألفت منه أخطـاء :

وهو ينطلق من أهم المبادىء التى قامت عليها شرعية الثورة وهو أنها تمثل الأمة كلها (١) ٠ قد يكون اعتقادا من رجالها أن جميع التيارات والقوى لا تصلح لقيادة المجتمع ، ولذلك فقد أقامت كل تنظيماتها على هذا المبدأ متبينة صيغ التحالف بين جميع القـــوى الا أنه كثير ما كان يلتف حول هذه الصيغ وتنظيماتها من قبل أصحاب المصلحة في الانقضاض على تلك الثورة واعترف بذلك عبد الناصر نفسه فى أكثر من مناسبة ، هذا فى الوقت الذى لم يسمح فيه للتيارات الفكرية بالتعبير عن نفســها من خلال أحزابها ومن ثم فلم يبق فى الساحة الا التنظيم الذى تفرضه الدولة وتلغيه بقرار من رئيس الجمهورية ، والذى كان يبـدو ـ رغم تغيير أسمائه ـ أنه موضــــوع في مواجهــة كافة التنظيمات والأحزاب والتيارات الفكرية السائدة قبل ١٩٥٢ ، الأمر الذى جعلها تظهر وتعبر عن نفسها من جديد بعد موت عبد الناصر مؤكدة أنها ظلت كامنة أو تعمل فى الخفاء فى بعض الأحيان اما بالسلبية ، أو بالباسهم لأنفسهم ثياب كل مرحلة وكل تنظيم يعلن عنه مع التظاهر بالموافقة (٢) ٠

كان هذا هو الخطأ الأول الذى تبعه وتألفت منه أخطاء كثيرة بعد

---

(١) لويس عوض ـ رحلة الشرق والغرب ـ مرجع سابق ـ ص ١١٣ ٠

(٢) محمد عودة ـ ميلاد ثورة ـ كتاب الجمهورية ـ أكتوبر سنة ١٩٧١ ، ص ١٤٥ ٠

ذلك (١) ، بدأت بالعزل السياسي واستمرت بكبت الرأى الآخر وخاصة المثقفين دائمى الطلب بعودة الحيـــاة النيابية والأحزاب واعلان أن أية انجازات اقتصادية واجتماعية لا تبرر قهر الرأى الآخر أو تأجيل قضية الديمقراطية (٢) ، هذا فى الوقت الذى كانت فيه معظم التيارات الفكرية تلقى ألوانا متعددة من التعذيب فى المعتقلات خاصة أصحاب الاتجاهات الأيديولوجية (مثل الاخوان والماركسيين) (٣) ، هذا فى الوقت الذى كان يجتذب عبد الناصر بعضهم الى جانبه فى السلطة بصفتهم الشخصية وليست الأيديولوجيـــة أو الحزبيـــة وبعد تأكده من أنهم لايتبنون آراء معارضة لحركته السياسية أو له شخصيا (٤) ٠

- التوجهات الاجتماعية لنظام الحكم الناصرى :

كانت الاجراءات الاقتصادية والاجتمـــاعية تتخذ وتعـلن على أنها موجهة لغالبية الشعب ، فشهدت النواحى الصحية والنواحى التعليميـــة انجازات كمية مثل التوسع فى سياسات الكم وما تبعها من اقرار لمجانية التعليم الجامعى واقامة الوحدات المجمعة التى تجمع شتى الخدمات الصحية والتعليمية والانتاجية والتى لو استمرت لأمكن القيام بنهضة معقولة الى حد ما فى الريف كما حددها نص القانون رقم ٦ لسنة ١٩٥٦ (٥) ، ولكن نتيجة لعدم وجود الاطار النظرى المتكامل الذى يتحرك منه النظام بدأت هذه التجربة ـ مثل غيرها ـ بقرار سياسى وانتهت دون أن يحميها الشعب أصحاب المصلحة نظرا لغياب وعيه واعتبار أن هذه المسائل من اختصاص القادة كما عودهم القادة على ذلك ٠

ورغم ذلك فلا يمكن انكار أهمية هذه التغيرات والزيادات الكمية التى أدت بدورها الى تغيرات كيفية فى بعض الأحيان فى البناء الاجتماعى

---

(١) محمد عودة ـ ميلاد ثورة ـ مرجع سابق ، ص ١٤٥ ٠

(٢) محمد حسنين هيكل ـ أزمة المثقفين ـ الشركة العربية المتحدة للتوزيع سـنة ١٩٦١ ـ القاهرة ـ ص ١٢ ـ ١٥ ٠

(٣) يروى البعض أنه دخل حوالى احدى عشر سجنا فى الفترة من ١٩٥٢ حتى ١٩٦٤ بسبب آرائه السياسية ، انظر مصطفى طيبة ، رسائل سجين سياسى الى حبيبته ـ الجزء الأول ـ العربى للنشر والتوزيع ـ يناير سنة ١٩٧٧ ـ المقدمة وما بعدها ٠

(٤) فؤاد زكريا ـ ٣ ردود حول جمال عبد الناصر واليسار المصرى ـ **الطليعة** ـ السنة الحادية عشر ـ أغسطس سنة ١٩٧٥ ، ص ٨٩ ٠

(٥) اللجنة العليا للوحدات المجمعة ـ لجنة التربية والتعليم ـ محاضرة ألقيت فى مؤتمر رؤساء الأقسام للتعليم الابتدائى بالمناطق التعليمية من ١٧ مايو الى ٢١ مايو سنة ١٩٥٨ ـ متحف التعليم بوزارة التربية والتعليم ـ القاهرة ، ص ١٣٠ ـ ١٣٦ ٠

خاصة عندما عملت هـــذه الاجراءات على دعم عمليات الحراك الاجتماعى وبالذات عند بعض أبناء الطبقة البرجوازية ـ المتوسطة والصغيرة منها وبعض أبناء العمال ـ فقد كان عدد الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة لا يتجاوز ٢ مليون هذا فى بداية فترة الدراسة أما فى نهايتها فقدوصل الى ٦ مليون فى مقابل بزيادة سكانية تصـــل الى حوالى ٧٠٪ خـلال نفس الفترة ٠

ويقدر ألبعض الزيادة فى المراحل التعليمية كالآتى (١) :

٢٩٨٪ فى المرحلة الابتدائيـــة والاعدادية ، فى التعليم الثانوى ٢٦٤٪ ، و ٨١٤٪ فى التعليم الثانوى الفنى ، ٤٢٥٪ فى التعليم العالى ٠

وفى الصحة فى المدة من ١٩٥٢ حتى ١٩٦٢ ، ارتفع متوسط عدد السعرات الحرارية للفرد الواحد المصرى يوميـــا من ٢٣٠٠ الى ٢٦٠٠ وزادت نسبة البروتين من ٣٥ الى ٥٠ جرام وزادت النفقات العامة الجارية بمعدل سنوى مقداره ١١٪ سنويا ، وتزايد عدد الأطباء الى ثلاثة أمثال من ٥٠٠٠ طبيب سنة ١٩٥٢ الى ١٨٠٠٠ سنة ١٩٧٠ أى بنسبة ٣٧٥٪ ، وأصـبح معدل الســكان الى كل طبيب هو٢٠٠٠ شـخص بعد أن كان ٢٣٠٠ شخص وانعكس ذلك على معدل الوفيات والمتوســط العمـرى للمصريين فقد انخفض المعدل الأول من ١٨ فى الألف الى ١٣ فى الألف بين سنتى ١٩٥٢ و ١٩٧٠ ، وارتفع المتوسط العمرى من ٤٢ سنة الى ٥٣ سنة ٠ ورغم هذه التقديرات الكمية كبيرة الحجم الا أن هذه لا يشير الى محتوى الخدمة نفســها ، هذا فى الوقت الذى لم يحدث أن نفذت الحكومة مشروعا قوميا للقضاء على الأمراض المتوطنة وبالمثل لم يحدث هذا فى مجال محو الأمية وكذلك رغم أن الانفجـار الســكانى فى فترة الدراسة كان بين عامى ١٩٦٠ ـ ١٩٦٦ ولم تضع سياسة مخططة ثورية لتنظيم الأسرة كجزء من خطة للتنمية شاملة طويلة المدى ، الى جانب أنه لم توضــع تخطيطات للمدن والقرى الجـديدة لابعاد المواطنين عن أماكن الجذب (كالمدن) بتوفير الخدمات فى القرية مثل المدينة حتى لا تكون المدينة أكثر جذبا نتيجة وجود أنواع من الخدمات بها لا يوجد مثلها فى القــرية ، وفى نفس الوقت كان من الممكن التخطيط واقامة مشروعات

---

(١) سعد الدين ابراهيم ـ التوجهات التنموية بين عبد الناصر والســادات ـ **الأهرام الاقتصادى** ـ العدد ٧٢٤ ـ٢٩ نوفمبر سنة ١٩٨٢ ٠

عبد الحميد صفوت وآخرون ـ الثورة والتغيير الاجتماعى ـ **مرجع سابق** ، ص ٧٨ ـ ٩١ ، ص ٢٨ ـ ٢٩ ٠

صناعية كانت أو زراعية فى الصحراء ومن ثم سوف يوطن العاملون بها وتسكينهم وليس مجرد اقامة مدن جديدة يعمل سكانها فى مناطق أخرى غير التى يقيمون فيها ، الا أن ما حدث كان معظمه فى تخوم القاهرة مثل مصانع الحديد والصلب والكوك والأسمنت والنصر للسيارات القريبة من حلوان وكذلك بعض مصانع الأسمدة والكيماويات بمسطرد الى جانب ما يوجد فى شبرا الخيمة ربما هذا ليعزز الوجه الجماهيرى الدعائى لقربها من المناطق العمرانية ، وقد عضد هذا بناء المساكن الشعبية وتخفيض الايجارات والتى استفاد منها بصورة أساسية سكان المدن ·

ونتيجة ذلك فقد ازداد معدل الهجرة من الريف الى المدينة حيث التصريحات المستمرة باحداث تحسينات فى الخدمات فى المدينة الى جانب وجود طاقات معطلة فى مجال الزراعة مع وجود قدر محدود للقطاع الصناعى على الرغم من زيادة مشروعاته لذلك فقد اتجهت معظم القوى العاملة الى قطاع الخدمات وظلت أعدادها تتزايد سنة بعد أخرى طوال فترة الدراسة والجدول التالى يوضح هذه الحقيقة ·

جدول رقم (٤)

تطور العمالة فى القطاعات الاقتصادية المختلفة

٦٠/٥٩ ـ ١٩٧٠ الأعداد بالمليون (١)

القطاع / السنة	١٩٦٠/٥٩	١٩٦٥/٦٤	١٩٧٠/٦٩
الزراعة	٣٫٢٤٥	٣٫٧٥١	٤٫٠٤٨
الصناعة والتعدين والبترول	٫٦٠٢	٫٨٢٥	٫٩١٦
الكهرباء	٫٠١٢	٫٠١٨	٫٠٢٣
التشييد	٫١٨٥	٫٣٤٥	٫٣٨٨
اجمالى القطاعات الخدمية	١٫٩٦٢	٢٫٤٣٥	٢٫٩٠٠
اجمالى العمالة	٦٫٠٠٦	٧٫٣٧٤	٨٫٢٧٥

(١) عادل الجيار ـ سياسات توزيع الدخل فى مصر ـ مركز الدراسات السياسية الاستراتيجية ـ الأهرام ـ سنة ١٩٨٣ ، ص ٤٩ ·

جدول رقـــم (٥)

أنصبة القطاعات (نسبة مئوية) فى نفس السنوات بالترتيب (١)

الزراعة	٥٤٪	٩ر٥٠٪	٩ر٤٨٪
الصناعة/التعدين/البترول الكهرباء	٢ر١٠٪	٤ر١١٪	٤ر١١٪
التشييد	١ر٣٪	٧ر٤٪	٧ر٤٪
القطاع الثالث	٧ر٣٢٪	٣٣٪	٣٥٪

ونجد الناتج الاجمالى للدخل القومى قد تضاعف خاصة فى الفترة من ١٩٥٥ الى ١٩٦٥ من بليون جنيه الى ٩ر١ بليون جنيه وبالأسعار الثابتة وهو معدل نمو يصل الى ٥ر٦٪ سنويا وارتفع متوسط دخل الفرد فى السنة خلال نفس المدة بنسبة ٤٣٪ بالأسعار الثابتة ، وهذا يعتبره البعض حدثا جديدا فى التـاريخ الاقتصادى الحديث لمصر (٢) الا أن الأسـعار ازدادت الى جانب أن هذا نفســه خلق مطالب جديدة للمواطن لم تكن موجودة من قبل وشجع على ذلك بعض الصناعات الاستهلاكية التى أقيمت فى تلك الفترة (مثـل البوتاجـاز ـ الثلاجة ـ السيارة الخاصة ـ ثم التليفزيون ٠٠) هذا الى جانب النماء السكانى السريع الذى يلتهم أى زيادة فى الدخل القومى الى جانب وجود فرص اقتصادية محدودة فان العمل يميل الى أن يكون زائدا عن الحاجة أكثر فأكثر مما يحدث بطالة وبطالة مقنعة (٣) ٠

---

(١) عادل الجبار ـ **سياسات توزيع الدخل فى مصر** ـ مركز الدراسات السياسية الاستراتيجية ـ الأهرام ـ سنة ١٩٨٣ ، ص ٤٩ ٠

(٢) سعد الدين ابراهيم ـ التوجهـــات التنموية بين عبد الناصر والســادات ـ مرجع سابق ، ص ٢٨ ـ ٢٩ ٠

(٣) روبرت مابرو ـ الاقتصاد المصرى ٥٢ ـ ١٩٧٠ ـ مرجع سابق ، ص ٣٤٩ ، ٣٥١ ، ٢٣٠ ٠

- **المقاومة السلبية للنظام :**

عرف عن الشعب المصرى منذ عهد الفراعنة بمقاومة الطغيان والحكم الفردى ليس بالثورة عليه ولكن ما يمكن تسميته بالمقاومة السلبية قد يكون ربما لاقتناعه ـ نتيجة تعرضه الدائم للقهر ـ أن الظلم لن يدوم ، وقد لخص هذه المحصلة فى بعض الألفاظ والأمثال الشعبية التى يتعامل بهـا يوميا مثـل (لو دامت لغيرك ما وصلت اليك) والألفاظ المتداولة مثل (طناش) ، (معلهش) وعلى الرغم من صعوبة ترجمة هذين اللفظين الى أى لغة أجنبية أخرى فانهما يشيران الى المعانى المتضمنة فى السلبية واللامبالاة وهذا ما حدث حتى فى فترة الدراســة رغم التوجيهـات الاجتماعية للنظام ، ذلك لأنها كان يجب أن يتسـاوق معهـا الاتجـاه الديمقراطى حيث المشاركة الفعلية الحقيقية للجماهير صاحبة المصلحة فى صناعة وتنفيذ القرارات دون قهر أو خوف ولكن على العكس أجمع معظم الدارسين على اخفاق النظام فى هذه المســألة وقد بدا هذا فى عملية الانضمام للتنظيمات السياسية التى كانت تبدو كأنهــا مسألة روتينية أو اجبارية مما يبعد أهم عنصرين فى عمليـة المشـاركة وهما الاختيار والمبدأة وتجلت هذه السلبية فى الاحجام الذى أخذ يزداد شيئا فشيئا عن الوصول الى مقاعد السلطة التشريعية (مجلس الأمة) رغم تجريم وتحريم أى تنظيمات أخرى غير تنظيم الدولة فنجد أن :

فى سنة ١٩٥٧ بلغ عدد المرشحين لمجلس الأمة ٢٥٠٨ مرشحا

وفى سنة ١٩٦٤ بلغ عددهم ١٦٩٨ مرشحا

وفى سنة ١٩٦٩ بلغ عددهم ٨٧٠ مرشحا (١)

ويرجع سبب هذا الاحجام الى عوامل كثيرة منها ســيادة الرأى الواحد وتحريم قيام أحزاب أخرى ينضم اليهـا ذو المصالح والاتجاهات الفكرية الموجودة فى ذلك الوقت ٠ بل كانت الصورة للمجتمع فى ذلك الوقت قاتمة أمام بعض المثقفين حيث يرون الظلم هو المنتصر فى المجتمع ـ وحيث كبت وقهر وتعذيب ذوى الاتجاهات المختلفة مع النظام واللا عقلانية وعالم يتسيده الكلاب كما فى رواية نجيب محفوظ اللص والكلاب التى جسد فيها الأمل فى وجه امرأة ليست على خلق (٢) ولكن فى المقابل كان

---

(١) أسامة الغزالى حرب وآخرون ـ الثورة والتغيير الاجتمـــاعى ـ مرجع سابق ص ٥٣ ـ ٥٥ ٠

(٢) أنور عبد الملك ـ المجتمع المصرى والجيش ـ مرجع سابق ص ٣٠٩ ـ ٣١٠ ٠

بعض المثقفين ومنظرى النظام يرى أن عبد الناصر هو البطـل الاسطورى المخلص بل والمغيب لوعيهم على حد تعبير توفيق الحكيم الذى لم يفق من غيبوبته هذه الا بعد وفاة عبد الناصر مسجلا هذا فى كتابه عودة الوعى ، ذلك رغم تشبيه الحكيم لعبد الناصر بالسلطان الحائر الا أنه وغيره كانوا يرون أثناء حياة عبد الناصر أنه هو البطل المحرر والمحبوب وكان يغذى ذلك رصيده فى بعض المواقف عند عامة الشـعب مثل مناهضة الأحـلاف العسكرية الأجنبية كسر احتكار السلاح ـ تأميم القناة ـ تمصير الاقتصاد الوطنى سنة ١٩٥٧ · مساعدة حركات التحرر الوطنى ـ اتباع سياسة محايدة عالميـا غير منحازة ـ نشر الفكر القومى وتحويله الى حـــركة سياسية ، ومناصرة الثورة الفلسطينية (١) ، هذا الى جانب أنه خارجيا كان النموذج الذى يمكن الاهتداء به فى معظم دول العالم الثالث ، ولكن تغيرت الصورة قليلا عند بعض مؤيديه بعد انفصال سوريا سنة ١٩٦١ وحرب اليمن ونكسة سنة ١٩٦٧ وقبوله مبادرة روجرز وقرار ٢٤٢ (٢)·

هذا الى جانب مظاهرات الطلاب سنة ١٩٦٨ ثم المطالبة المستمرة بالديمقراطية وكانت وثائق القيـادة تعد بالنظر فى أمرها وظلت هذه النغمة هى السائدة بعد ذلك معلنة عجز الرأى الواحد والتنظيم الواحد ـ كما كان يطبق ـ والرجل الواحد ودليلا على أن محاولات التنمية والتوجيه الى الجماهير وما يتطلب هذا من استقرار كل ذلك كان يحتاج فى الأساس الى المشاركة الفعلية من أجل حماية المنجزات حتى لا يطاح بها بمجرد تغيير قائد النظام وحتى لا يشعر الناس بالاغتراب عن مجتمعهم ·

هجرة العقول :

الى جانب السـلبية لدى المثقفين خاصـة نجـد هجرة بعض ذوى الكفاءات والتى تؤكد معظم الدراسات أن الربح المادى لم يكن السبب الأول لرغبتهم فى الهجرة بقدر ما تركز السبب الأول لاغترابهم غالبا كان سببا سياسيا أو فى شعورهم بأن الفائدة انعدمت منهم لمجتمعهم الأمر

---

(١) عبد العاطى محمد وآخرون ـ الثورة والتغيير الاجتماعى ـ مرجع سابق ، ص ١١٢

(٢) قرار ٢٤٢ أوجب قبول اسرائيل كدولة قائمة ذات سيادة وحقوق فى الوجود والاستقلال السياسى والأمن وقبولها كما هى سنة ١٩٦٧ ، كما صمت القرار عن مصير وحقوق الشعب الفلسطينى بل تجاهل هذا القرار وجود الشعب الفلسطينى ، انظر فايز صايغ ـ ملاحظات على قرار مجلس الأمن رقم ٢٤٢ ـ شئون فلسطين ـ نوفمبر سنة ١٩٧٢ العدد ١٥ ـ بيروت ·

الذى أفقدهم الاحساس بكيانهم ـ نتيجة تقييد حريتهم فى التعبير عن أنفسهم وآراءهم • مما أضعف من احترامهم لأنفسهم وللآخرين (١) •

فضلا عمن يظل فى الوطن جسديا ولكنه يظل مغتربا عن الوسط الذى يعيش فيه •

ونجد فى هذا الصدد أن كثيرا من خريجى الجامعات ممن يهاجرون أصبحت أعدادهم تزداد سنة بعد أخرى فقد هاجر الى امريكا ٢٧٨٦ والى كندا ١٠٤٧ فقط فى الفترة من عام ١٩٦٣ الى ١٩٧١ •

وقد يرجع البعض هذه الظاهرة الى أسباب اما سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو جميع هذه الأسباب متضافرة كما يلى :

عن الأسباب السياسية يقال ان ثورة ١٩٥٢ قد أوجدت مناخا غير ملائم للحرية الأكاديمية سواء فى مجال التأليف أو مجال المجادلات ، ومن شأن هذا المناخ أن يولد اغتراب يكون حافزا للهجرة •

الأسباب الاقتصادية : ثمة اتفاق عام على أن الفارق فى الدخل بين الدول النامية والدول المختلفة لأصحاب الخبرة العالية هو من الأسباب الجوهرية للهجرة •

الأسباب الاجتماعية : فالملاحظ عامة أن البرامج التعليمية على علاقة باهته مع الاحتياجات الحقيقية للدولة ومن شأن هذا الوضع أن يكون معوقا للاعداد الحسن لعمل المثقفين فى بيئتهم •

ولكن هذه التفسيرات تجرد المثقف من كونه مثقفا وذلك لأنها تهمل الدور الحقيقى للمثقف من ابداع للأفكار ونقلها ونقدها ، حيث يكمن دوره هنا فى الاهتمام المباشر بتنمية المجتمع عن طريق المحاولات التى تهدف الى تغيير ثقافة المجتمع باعتبارها المطلب الأساسى للتنمية والا فان المثقف يغترب ومن ثم يصبح فى حالة هجرة بالقوة ، أى يكون خارج بلده على الرغم من اقامته فيها •• (٢) هذا فى جملته ما انتهى

---

(١) الهجرة تجسد حالة التنافس بين الواقع الفعلى وبين مطالب التقدم ، كما أنها تجسد حالة تفسخ الشخصية الوطنية أو نضوب الوطنية لديهم • انظر جوزيف بوجنار ـ **التنمية الاقتصادية فى الدول النامية** ـ ترجمة أحمد القصير ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ سنة ١٩٧٤ ، ص ٦٣ ، ٩٢ ، ٩٧ •

(٢) السيد عليوه وآخرون : الثورة والتغيير الاجتماعى ، مرجع سابق ، ص ١٠٧ ـ ١٢٨ •

، مراد وهبه ـ هجرة العقول المصرية ـ ابحاث المؤتمر الثانى للمجموعة العربية الاوربية للبحوث الاجتماعية فى تونس ١٨ ـ ٢٣ ديسمبر ١٩٧٨ ، القاهرة سنة ١٩٨٠ ، ص ١٠١ ـ ١٠٣ •

اليه حكم الصفوة العسكرية على المستوى السياسى داخل المجتمع فكيف كان الموقف على النطاق الدولى ·

نجاح النظام على النطاق الدولى :

لقد كان نظام الحكم يقف ضد نظام السيطرة العالمى وفى مواجهة هيمنة القوى العظمى من أجل التخلص من قيود التبعية ·

استقر الرأى فى هذه القضية على أنها صحيحة الى حد كبير ذلك أن الدولة التى تسعى الى التنمية يجب أن تنجز مرحلتين متلازمتين : الأولى هى التخلص من التبعية بشتى صورها ، والثانية هى محاولة التضامن والاعتماد الجماعى على الذات مع الدول ذات الظروف المشابهة (١) ·

بالنسبة للمرحلة الأولى كانت أهم الانجازات فى فترة الدراسة هى · اجلاء الاحتلال البريطانى ، مناهضة الاحلاف الغربية وتأميم القناة وتمصير الاقتصاد المصرى ، كل ذلك جعل الفرصة مواتية ــ لم تغتنمها الرأسمالية المحلية لأسباب تاريخية لتحقيق التنمية الاقتصادية ، وقد تبع كل ذلك قرارات التأميم سنة ١٩٦١ التى جعلت الدولة تأخذ بزمام المبادرة لتحقيق هذا الهدف ·

وبالنسبة للمرحلة الثانية بدت فى تعامع مصر مع الدول الافروآسيوية ــ ومن بينها الدول العربية ــ من منطلقات شتى منها الأمن المصرى والقومى والعربى ووحدة المصير وموقع مصر ضمن حركة التحرير العالمى وحركة عدم الانحياز ، وقد تنوع هذا الدور بين العلاقات الدبلوماسية والبعثات التعليمية والاذاعات الموجهة والمعونات والمساعدات الفنية وكان هذا الدور أكثر وضوحا مع الدول العربية وبخاصة بعد أن لعب النظام ــ وعبد الناصر بصفة خاصة ــ دورا مؤثرا فى نشر الفكر القومى وتحويله الى حركة سياسية بدءا من النص على ان مصر جزء لا يتجزأ من الأمة العربية فى دستور سنة ١٩٥٦ الى جانب مساندة ثورة الجزائر وامدادها بالسلاح منذ سنة ١٩٥٤ ثم التوقيع على مواثيق الدفاع الثنائية مع سوريا والسعودية سنة ١٩٥٥ ، ومع السعودية واليمن سنة ١٩٥٦ ــ ردا على حلف بغداد ــ وكان أهم تجسيد لهذا الوحدة مع

---

(١) J.F. Couet et R. Lignières — Pays sous-Développés Profil Dossier — Hatier — Paris 1979 — pp. 15-19.

سوريا سنة ١٩٥٨ ومساندة القضية الفلسطينية التى كانت محور عمل مؤتمر القمة العربى سنة ١٩٦٤ والذى كانت مصر وراء الدعوة لعقده •

وكان نتيجة ذلك ظهور منظمة التحرير الفلسطينية ، وكذلك كانت آخر جهود جمال عبد الناصر هى محاولتـــه لرد الصدع فى صفوف الأشقاء العرب فى آخر مؤتمر حضره قبل أن توافيه المنية •

كذلك لعبت مصر دورا مؤثرا فى حـركة عدم الانحياز التى لعبت دورا مؤثرا فى المحافل الدولية وخاصة الأمم المتحدة ورغم ذلك رفض أحد مؤسسيها ـ جمال عبدالناصر ـ فى مؤتمر بلجـراد سنة ١٩٦١ انشاء منظمة دولية للدول الحيادية •

ولكن هذه الحركة تأثرت كثيرا بعوامل الصراع بين القوى العظمى الى جانب انشغال كل دولة من دول عدم الانحياز بمشكلاتها الداخلية ـ فى مصر بعد سنة ١٩٦٧ ـ الى جانب اختفاء مؤسسيها •

وان كان هذا ما انتهى اليه حكم الصفوة العسكرية على المســتوى السياسى ، فماذا حدث بالنسبة لبنية المجتمع ، هذا ما ســوف تتناوله الصفحات القادمة •

ثالثا : مدى التغير الاجتماعى :

اختلف الكثير وتحول تحديد ماهية التغير الاجتماعى باختلاف مواقعهم الاجتماعية (١) فنجد الانجلو سكسونين يستخدمونه للدلالة على ظاهرة التحول والنمو والتكامل والتكيف والملاءمة التى يتعرض لها كل نظام اجتماعى •

ويذهب Kingsley Davis الى أن التغير الاجتمـــاعى هو التحـــول الذى يقع فى التنظيم الاجتماعى سواء فى تركيبه وبنيانه أو فى وظائفه وهذا يعنى أن التغير الاجتماعى جزء من التغير الحضارى •

ولكن Harry Johnson يرى أن التغير الاجتمـــاعى يعنى أساسا التبديل والتحويل فى كل أو فى بعض أوجه البناء الاجتمـــاعى القـــائم ومظاهره الا أن هذه العملية غالبا ما تساعد نظم هذا البناء على التكيف والبقـــاء خصـــوصا عنـــدما يراد أن يفرض على أى نظام اجتماعى التكيف والانسجام مع ظروف جديدة ، فحينئذ يكون هذا التغير عاملا على استقراره وتكيفه •

---

(١) أحمد النكلاوى ـ التغير والبناء الاجتماعى ـ دراسة نظرية ميدانية ـ مكتبة القاهرة الحديثة ، القاهرة ، الطبعة الأولى ١٩٦٨ ، ص ١٢ ـ ١٧ ، ص ٣٤ ـ ٤١ •

وقد حلل موريس جنزبرج M. Ginsberg منهجيا العوامل المختلفة التى أشار اليها مختلف الكتاب وهم بصدد تفسير التغيير الاجتماعى كما يلى :

١ ــ رغبات الأفراد الشعورية وقراراتهم •

٢ ــ أعمال الفرد المتأثرة بالظروف المتغيرة •

٣ ــ التغيرات البنائية وتصدع البناء الاجتماعى كالتعارض بين القوى الانتاجية والعلاقات الانتاجية •

٤ ــ المؤثرات الخارجية كالاتصال الثقافى •

٥ ــ الأفراد البارزون أو الجمعيات البارزة •

٦ ــ تبدل مجموعة المحددات المختلفة لاطار الحياة فى لحظة معينة كما هو متمثل فى الثورات •

٧ ــ ظهور هدف عام أو غرض مشترك فى الجماعة •

ولكن يجب الأخذ فى الاعتبار أن الشخصية الانسانية من أعقد سمات الحياة الانسانية فهى على الرغم مما تبدو عليه من وضوح تخفى وراءها الشخصية الحقيقية للفرد بما فيها من مكونات وأسرار اذا واجهناها بعوامل التغير الاجتماعى •

والتغيير الاجتماعى يتأثر عادة بعاملين محددين فى موقفه هما التطور التكنولوجى أى القوى الانتاجية من ناحية والعلاقات السائدة بين الطبقات من ناحية أخرى •

وحيث تسيطر احدى الطبقات على مقدرات الأمور فى مجتمع ما ــ فى لحظة تاريخية معينة ــ تصبح بالتالى قادرة على تغيير النظام الانتاجى الذى يؤثر بدوره على العلاقات الاجتماعية بل تصبح قادرة بنفسها على خلق نظام اجتماعى جديد •

والثورة تعنى التغيير الاجتماعى الشامل بهدف تحقيق التقدم والنمو للمجتمع وهى وان كانت تعمل على هدم ما لا يساير التقدم فهى تحتفظ بالباقى وتطوره وتقوم بدور انشائى أيضا عن طريق خلق الشروط الفردية للتقدم السريع للمجتمع • والثورة أول ما تتصف به هو تحريرها للانسان من استغلال الانسان وهى لهذا تعد ثورة انسانية ومن ثم لابد أن تدور على التقدمية التى تعنى فى الأساس أن أشكالا اجتماعية معينة لم تعد قادرة على البقاء ، والذى يسلبها هذه القدرة هو عجزها عن مواصلة تحرير الانسان من استغلال الانسان •

ومعيار التقدمية بالتالى هو ايثار القوى الاجتماعية الصاعدة عن القوى الاجتماعية الهابطة (١) ٠

والتخلف هو نقيض التقدم ، وفى مصر ـ فى فترة الدراسة ـ له مجموعة من الأسباب أهمها (٢) :

أولا : سبب خارجى مرتبط بالرأسمالية العالمية واقتصاد السوق المعتمد على التصدير والذى بطبيعته يثير مجموعة من المخاطر والمحاذير (٣) ٠

ثانيا : سبب مرتبط بطبيعة بناءات واستراتيجيات المجتمع التى هى وان كانت نتيجة للسبب الأول فهى سبب فى وجوده فى نفس الوقت ٠

وثورة يوليو بدءا من سنة ١٩٥٢ كان أمامها فرصة التدخل الواعى للقضاء على التخلف باتخاذ بعض الاجراءات مثل : التصنيع الثقيل والخفيف لما للتصنيع من أثر على تحديث المجتمع فى معظم النـــواحى ـ القيمية أظهرها ـ ايجاد علاقة متوازنة بين الزراعة والصناعة ، والمســاعدة على تكوين السوق الداخلية بالاعتماد على التراث من أجل التحرر من التبعية للسوق الرأسمالية الاحتكارية فكان لا بد أولا من الاعتماد على أهم عنصر متاح وبوفرة من عناصر الانتاج وهو العنصر البشرى بخلق الكوادر اللازمة من عمال ومهندسين ومديرين وفنيين ويشارك الناس فى عمليات الانتاج مشاركة حقيقية فى جو من الديمقراطية اللازمة لدفع عجلة التنمية ٠

وهذا الحل يكمن فى الاعتماد على الذات أساسا لأن نمو العـــالم الرأسمالى المتقدم لم يكن ليضم الا فى مقابل ـ وعلى حساب ـ البلدان المستعمرة وزيادة تخلفها النسبى والمحافظة عليه ومن ثم تشويه اقتصادها وعدم اطلاق طاقاته وامكانياته فى النمو بل قصرها على مجال دون آخر ان سمحت حتى بذلك ـ كاعتماد مصر على محصول زراعى واحد وهو القطن لتصديره ســابقا ـ وهــذا يجعل الدول المتخلفة على الدوام فى موقف

---

(١) مراد وهبة ـ مقالات فلسفية وسياسية ـ الأنجلو المصرية ـ مايو ١٩٧١ ، ص ١٩٦ ـ ٢٠١ ٠

(٢) السيد الحسينى ـ التنمية والتخلف ـ دراسة تاريخية بنائية ـ سلسلة علم الاجتماع المعاصر ـ الكتاب الثامن والثلاثون ـ مطابع سجل العرب ـ القاهرة ـ الطبعة الأولى سنة ١٩٨٠ ، ص ١٥٧ ٠

(٣) على لطفى ـ التنمية الاقتصادية ـ دراسة تحليلية ـ مكتبة عين شمس ـ القاهرة ـ سنة ١٩٨٢ ، ص ٤٦ ـ ٤٨ ٠

الاعتماد شبه الكلى عليه فى المجال التكنولوجى والاقتصادى والثقافى بل العلمى وهذا ما يسمى بالاستعمار الجديد (١) ٠

وتنطوى هذه العلاقات الاستعمارية الجديدة على تعميق الطابع المزدوج لاقتصاد المجتمعات النامية وثقافتها اذ يظل القطاع التقليدى على تخلفه بل ربما تزايد افقاره النسبى بتأثير النمو السكانى أو الاهمال السياسى وغيرهما ٠

بينما فى الوقت نفسه ينمو القطاع الحديث وينقسم نسبيا لكى يكون حلقة الوصل مع الرأسمالية العالمية وهو يعتمد فى الأساس على التكنولوجية الغربية وعلى علاقاتها الطيبة مع مصادر المعونات الاقتصادية وفى بداية الفترة موضوع الدراسة أدركت دول كثيرة ـ تتشابه ظروفها الاقتصادية والاجتماعية (٢) فى بعض الأحيان مع ظروفنا فى ذلك الوقت ـ وأخذت تعتمد على نفسها ممثلة فى أبنائها مثل الصين الشعبية وكوبا ثم الجزائر وبدرجة أخرى اليابان التى تحطمت أهم مدينتين فيها على أيدى قوات الولايات المتحدة الأمريكية ٠

ولكن اذا نظرنا الى اتجاهنا الاقتصادى سنة ١٩٥٢ نجد أننا ظللنا نسير فى الاتجاه الرأسمالى التقليدى للرأسمالية المعتمدة على المشروعات الحرة بمحاولة جذب رؤوس الأموال الأجنبية ووضع التسهيلات التشريعية لها حتى سنة ١٩٥٦ ولكن بدءا من معركة السويس طرأت تغيرات تدريجية بدأت تبعدنا عن الطريق التقليدى للرأسمالية تمثلت فى تصدى الدولة لانشاء شركات صناعية كبيرة والاتجاه الى الاقتراض من الخارج وكان ذلك نتيجة احجام رؤوس الأموال الوطنية والأجنبية عن الدخول فى مشروعات التنمية رغم وضع التسهيلات الكثيرة لهم ٠ وأصبح البعض بعد ذلك يسمى الفترة من ١٩٥٧ حتى ١٩٦١ بمرحلة الرأسمالية الموجهة وكانت أهم الاجراءات هى انشاء المؤسسة الاقتصادية ٠

---

(١) يتبنى هذا الرأى كل من :

انظر ، فؤاد مرسى ـ **التخلف والتنمية ـ دراسة فى التطور الاقتصادى** ـ دار المستقبل العربى ـ القاهرة ـ الطبعة الأولى سنة ١٩٨٢ ٠

انظر أيضا اسماعيل صبرى عبد الله ـ البعد الحضارى للناصرية فى النظام العالمى الجديد ـ **الفكر العربى المعاصر** ـ مرجع سابق ص ١٧٩ ٠

أيضا اسماعيل صبرى عبد الله ـ نحو نظام اقتصادى عالمى جديد ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ، سنة ١٩٧٧ ٠

(٢) نزيف نصيف الأيوبى ـ **استراتيجيات التنمية فى العالم الثالث** ـ مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية ـ الأهرام ـ نوفمبر ١٩٧٨ ، ص ٩٨ ٠

ثم بعد ذلك كانت المرحلة الثالثة حتى نهاية فترة الدراسة التى كانت تتجه الى طريق يسميه البعض رأسمالية الدولة وان كان البعض الآخر يسميه اشتراكية الدولة خاصة بعد اجراءات التأميم والخطة الخمسية ودعم القطاع العام وكانت الظـــاهرة الأكثر وضــوحا هى تدخل الدولة لخلق مشروعات انتاجية جديدة فى الوقت الذى يتيح للدولة مزيدا من التحكم فى الحياة الاقتصادية ولكن ظلت الأشكال الاقتصادية تعمــل فى نفس الوقت مما جعل البعض يسمى الاقتصاد فى ذلك الوقت بالمختلط حيث لم يكن اقتصادا اشتراكيا تماما ولم يكن رأسماليا تماما يعمل فيه القطاع الخاص الى جانب القطاع العام ٠

وظهر فى الفترة الأخيرة مفهوم التخطيط مصــاحبا لتدخل الدولة باعتباره وســيلة للوصــول الى مقررات معينة وما يستتبعها من أعمال وأنشطة ذلك عن طريق استخدام العقل والعلم والخبرة فى النظر الى حاضر المجتمع ومستقبله حتى يصل الى تحقيق أقصى النتائج التى تستهدف خير المواطنين ، وباعتبار أن التخطيط كتنظيم يترجم المبادىء الى خطــوات تنفيذية محددة واضحة (١) ٠

وبرز أيضا فى بداية تلك الفترة اتجاه ــ خاصة بعد مؤتمر باندونج سنة ١٩٥٥ ــ لم يكن موجودا من قبل فى وثائق القادة وهو الاشتراكية والذى يعتبره البعض الطريق الوحيد لدول العالم الثالث من أجل تحقيق التنمية وان كان البعض يعتبره ــ فى بداية ظهوره ــ مرادف لمفهوم العدالة الاجتماعية (٢) عند القادة فى ذلك الوقت والذى أخذ تعريفا لها وهــو الكفاية فى الانتاج والعدالة فى التوزيع كما جاء فى الميثاق بعد ذلك ٠

وان كان التخطيط رؤية مستقبلية فى الأساس فهو لا يلبى الحاجات الوقتية لأفراد المجتمع بل على العكس يفرض ألوانا من التقشف وينتظر من أفراد المجتمع شيئا من التضحية الأمر الذى رفضته القيادة ــ حيث معظم الاجراءات فوقية ــ وهذا الموقف ان كان له ما يبرره لدى القـــادة فقد كان نتيجة لافتقاد النظرية الموجهة للتغيير الجذرى للمجتمع حيث تقلل هذه النظرة من شمول وسعة انتشار التغير حيث يجب أن يكــون

---

(١) حامد عمار ــ فى اقتصاديات التعليم ــ دار المعرفة ــ القاهرة ــ الطبعة الثانية سنة ١٩٦٨ ، ص ١٢٨ ــ ١٣١ ٠

وابراهيم حلمى عبد الرحمن ــ التخطيط القومى ــ وزارة الثقافة والارشاد القومى الاقليم الجنوبى ــ القاهرة ، د٠ت٠ ص ١٥٨ ٠

(٢) أحمد حمروش : قصة ثورة ٢٣ يوليو ــ مجتمع جمال عبد الناصر ــ الجزء الثانى مرجع سابق ؛ ص ٥٩ ٠

التغير – فى الثورات التقدمية شاملا يرسى قواعد ونظم وقيم وأيديولوجيات جديدة (١) الأمر الذى كان محل جدل حتى الآن فى مدى هذا التغيير ، حيث يرى البعض أن هذا النظام – فى الفترة موضوع الدراسة – قد استطاع تغيير شكل البناء الاجتماعى فى مصر عن طريق تذويب الفوارق بين الطبقات بالاصلاح الزراعى والتامين والضرائب التصاعدية .

الا أن البعض الآخر يثبت أن التغير فى العلاقات السائدة بين مختلف الفئات وهيكل البنيان الزراعى قد سار فى اتجاه تدعيم مواقف الأغنياء ومتوسطى الفلاحين على حساب كبار الملاك وأصحاب الأراضى وعناصر الارستقراطية الزراعية أساسا (٢) ولم تمتد التغيرات لصالح الفئات الفقيرة من عمال وفلاحين أجراء ، ويؤكد البعض الآخر أن شكل البناء الاجتماعى أصبح غير محدد المعالم وأنه قد تكونت طبقات جديدة ذات طابع طفيلى وبيروقراطى حلت محله طبقة الاقطاعيين .

واحتفظت بالتمايز الطبقى وذلك أيضا يمكن تفسيره ببعض الأسباب أهمها غياب الفلسفة أو المذهب الفلسفى الموجه (٣) لذلك كان ينبغى على الباحث التعرض لأهم الاجراءات التى قد تكون جديدة فى شكلها فى تلك الفترة أو التى كانت تميز تلك الفترة فى نظر القادة وفى نظر بعض المتخصصين بهدف الوقوف على مدى التغيير وأبعاده المجتمعيه :

أولا : الخطة الخمسية (١٩٦٠/١٩٦١ – ١٩٦٤/١٩٦٥) :

وهى بشكلها كما هو موضوع فى ذلك الوقت تعتبر الأولى فى تاريخ مصر الحديث وهى تتعلق بمعظم المجالات الانتاجية ولكن البعض يرى أنها مجموعة من البرامج وضعت بهدف الاستثمار فى قطاعات معينة والمفاضلة بينها – كالمفاضلة بين الصناعة والزراعة على سبيل المثال –

---

(١) عبد الفتاح حجاج وشكرى عباس – **دراسات فى التربية والمجتمع** – مطبعة الحضارة العربية – سنة ١٩٧٧ ص ٦٠ .

(٢) محمد ابراهيم محمود عبد النبى – **العلاقة بين التحول الاجتماعى وبناء القوة فى القرية المصرية** – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الآداب جامعة عين شمس عام ١٩٧٩ – الفصل السادس والتاسع .

(٣) المذهب الفلسفى يسعى بقدر امكانه الى الشمول ، ويستهدف تقديم تفسير موحد لمجموعة كبيرة من المشكلات الفكرية ، ويضم مجالات معرفية متعددة فى اطاره نظرة واحدة الى العالم والى طبيعة الأشياء ، انظر فؤاد زكريا – **الجذور الفلسفية للبنائية حوليات كلية الآداب** – جامعة الكويت – الحولية الأولى سنة ١٩٨٠ ص ٥
Lerine — Karl Marx et sa Doctrine — Editions Sociales, Paris 1975, p. 189.

وليســت خطة بالمعنى العــلمى الدقيق وهى وان كان هدفها التوفير من العدالة الاجتماعية بين الناس فهى بالتالى من أجلهم وهم الذين يقومون بتنفيذها والمشاركة فى وضعها ولكنها ـ قبل معظم الاجراءات فى تلك الفترة ـ كانت فوقية ٠

لذلك ظهرت نواحى سلبية يجملها البعض فيما يلى (١) :

ومعظمها تنتقد النواحى التنفيذية والفنية أكثر من النواحى الفكرية :

١ ـ خضوع معظم المؤسسات فى انتاجها لقانون السوق (العرض والطلب) وما يتتبع هذا من آثار سلبية على الخطة ٠

٢ ـ انخفاض معدل الادخار على غير ما توقعته الخطة ، مما يشير الى عدم دقة الدراسات المتعلقة بالخطة ٠

٣ ـ عدم استكمال أجهزة القطاع العام ـ حديث النشأة ـ لتحقيق الكفاية والقدرة المطلوبة فيها ٠

٤ ـ غياب المعرفة العميقة للعلاقات بين قطاعات الانتاج لا سيما بين القطاعات الصناعية مما أدى الى أن كثير من المؤسسات تنتج سلعا متشابهة تتنافس مع بعضها فى شراء المواد الخام بأسعار مرتفعة ٠

٥ ـ كانت الخطة ترتكز على السلع الاستهلاكية الترفيهية أكثر من غيرها (نتيجة لرؤية القيادة آنذاك) ٠

٦ ـ ضعف معدل النمو فى السنتين الأولى والثانية من الخطة ، والتأخر فى تنفيذ بعض المشروعات الرئيسية فى بداية الخطة ٠

٧ ـ وجود الظواهر الاستغلالية للقطاع الخاص فى عملية التنمية ـ وهو قطاع قديم من حيث النشأة عن القطاع العام ـ وكان سببا من بين الأسباب فى النخر فى القطاع العام أثناء التطبيق ٠

٨ ـ العجز فى ميزان المدفوعات ٠

٩ ـ المركزية الموروثة الى جانب النقص فى بعض النواحى التخصصية

---

(١) على صبرى ـ سنوات التحول الاشتراكى وتقييم الخطة الخمسية الأولى ـ دار الهلال ـ القاهرة ، ص ٧٩ ـ ٨٠ ٠

الفنية والادارية حيث كان برأس معظم مؤسسات القطاع العام عسكريون مرقون أو مبعدون من الجيش أو أهل ثقة أكثر منهم أهل خبرة ٠

١٠ ـ عدم التركيز على الكفاية الانتاجية ومنحها العناية اللازمة لرفع مستوى انتاجية الفرد ٠

١١ ـ القطاع الخاص لم يكن ملزما الدخول فى تنفيذ مشروعات الخطة بل كان دخوله مجالات الانتاج اختياريا عكس ما نص عليه الميثاق من وجوب التنسيق مع القطاع العام الى جانب الاحجام من قبل القطاع الخاص على الدخول فى المشروعات المدرجة بالخطة ٠

١٢ ـ وكان هناك عيب ليس فى الخطة بقدر ما كان فى الحكومة المنفذة فى ذلك الوقت حيث انها كانت تعتمد فى ادارة القطاع العام ورئاسته فى بعض المواقع على نفس الأشخاص السابقين أصحاب الشركات والمؤمم مؤسساتهم فى بعض الأحيان أو الاعتماد على البيروقراطية وخاصة العسكريين هذا فى غيبة المشاركة الفعلية للعمال فى الادارة وأيضا اتجهت الحكومة آنذاك الى الحد من الاستهلاك فى بعض السلع ـ رغم ما قيل فى النقطة الخامسة السابقة ـ عن طريق رفع أسعار بعضها الأمر الذى ساعد على افقار الغالبية العظمى من الطبقات الفقيرة وصغار الطبقة المتوسطة وكان أولى بالحكومة أن تتحكم فى كميات الدخول واعادة توزيعها بشكل يحقق العدل الاجتماعى فقد كان البعض يقدر التفاوت بين الحد الأدنى والأعلى للأجور بواقع ١ : ٥٥ تقريبا والبعض يقدرها بنسبة ١ : ٦٠ تقريبا (١) ٠

١٣ ـ كانت التحديات الخارجية للدول الرأسمالية الغربية وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية ـ على الرغم من محاولات خطب ودها فى بعض الأحيان ومهاجمتها فى أحيان أخرى ـ مثل الاحجام عن تمويل بعض مشروعات التنمية والتأثير على القرار فى البنك الدولى ،

(١) سنة ١٩٦١ كان الراتب الشهرى يبلغ الى جانب البدلات والحوافز لرئيس مجلس ادارة ٤٥٠ جنيه وذلك فى مقابل ٧,٥ جنيه وهو الحد الأدنى للأجور ٠

انظر شبل بدران ـ الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعليم فى مصر ـ **مرجع سابق** ص ٢٦ ، محمد نصر مهنا وآخر ـ تجربة التنمية والتحديث فى الجزائر ـ **مرجع سابق** ، ص ١٣٤ ٠

واستنزاف القيادة فى معارك خارج أرض مصر من أجـل شغلها عن تحقيق التنمية الى جـانب التوترات على الحـدود مع العدو الصهيونى فى ذلك الوقت كان ذلك من أجل صرفها عن انتهاج خط الاستقلال الذاتى والبعد عن الأحلاف مثال هذا حرب اليمن وزيادة التوترات بيننا وبين اسرائيل لذلك كان التسليح يحتل بندا رئيسيا فى الميزانية العامة للدولة ٠

ثانيا : القوانين الاشتراكية :

والتى كانت تعتبر اتجاها جديدا فى ميـــدان الفلسفة الاجتماعية الآخذة فى التحدد منذ بداية الستينيات حيث اشترك بعض العاملين فى الادارة وتغيير نظرة المجتمع نحو العمل وكان هدف هذه القوانين هو خلق نوع من التكافؤ الاقتصادى بين المواطنين يسهم فى تذويب الفوارق بين الطبقات سلميا وزيادة كفاءة القطاع الاقتصادى ٠

ولكن كانت هناك بعض القرارات تحمل فى طياتها التناقض الرئيسى مع الأهداف الموضوعة لهذه القوانين منها (١) :

ـ قانون رقم ١١٣ لسنة ١٩٦١ الخاص بوضع حد أعلى للمرتبات الا أن الفرق بين الحد الأدنى والأعلى للأجور ـ التى يمكن حصرها ـ كانت نسبته ١ : ٦٠ ٠

ـ كذلك القانون رقم ١٢٧ لسنة ١٩٦١ الخاص بجعل الحد الأقصى للملكية الزراعية مائة فدان للفرد الواحد و ٣٠٠ فدان للأسرة حيث ثبت أن ما كان قد استولى عليه لم يكن كافيا لازالة الكثير من التناقضات فى توزيع الملكية الزراعية على من يفلحها بالفعل ٠

هذا الى جانب أن قوانين الاصلاح الزراعى طبقت ــ جغرافيا حسب المناطق التى بها فائض عن الحد المقرر وهذا كان يوجد فى بعض المناطق دون أخرى ٠

---

(١) شبل بدران ـ الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعليم فى مصر ـ مرجع سابق ، ص ٢٥ ـ ٢٧ ٠

هذا الى جانب أن من أخذت منه الأرض أخذ تعويضا معقولا عنها فالمسألة كانت عند القادة هي خطب ود جماهير الفلاحين المعدمين وعدم اغضاب البرجوازية المصرية الكبيرة في نفس الوقت رغم أن الصراع بالنسبة لهم كان ضدها مما يرجح أن موقف القادة يميل الى الاصلاح عن الثورة ·

ـ الى جانب ذلك كانت الجمعيات التعاونية الزراعية في معظمها لخدمة أغراض ضريبية مقنعة عن طريق التسويق الاجباري للمحاصيل بشراء السماد والبذور بأسعار مرتفعة وبيع المحصول بأسعار التصدير ·

ثالثا : الاصلاح الزراعي :

كان موجها أساسا لضرب الاقطاع في الريف الذي كان يتسيد القطاع الزراعي على المستوى الاقتصادي الى جانب تقويض نفوذه على المستوى السياسي وأيضا من أجل توجيههم الى مجالات انتاجية غير الزراعة (وهو مطلب كان موجودا قبل الثورة) ·

الا أن الطبقة الجديدة المتكونة من أغنياء ومتوسطي الفلاحين الذين لم يمسهم الاصلاح بسوء ـ كما يوضح الجدول التالي ـ زاد نفوذهم بل أصبحوا عائقا لأي تقدم في علاقات الانتاج أو في تطبيق السياسات الرسمية في الريف ·

لذلك ظل الصراع الطبقي موجودا وان كان يلتف حوله وكان مقتل صلاح حسين في كمشيش في مايو سنة ١٩٦٦ مثالا صارخا على ذلك ·

تطور هيكل ملكية الأراضي في الفترة بين عامي ٥٢ ـ ١٩٦٥ (١)

والملاحظ على هذا الجدول أن الملكيات المتوسطة من ٢ الى ٥ فدان لم تتأثر تقريبا بأي تغيير بينما اختفت تماما الملكية الكبيرة ·

وان كانت قوانين الاصلاح الزراعي قد نجحت في ضرب الأستقراطية الزراعية وكبار الملاك ـ مفسحة المجال لمن يليهم في التقسيم الطبقي والتي

---

(١) محمود عبد الفضيل ـ **التحولات الاقتصادية والاجتماعية في الريف المصري ١٩٥٢ ـ ١٩٧٠** ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب سنة ١٩٧٨ ، ص ٢٤ ·

ينحدر منها معظم قادة تنظيم الضباط الأحرار كما سبق القول ، الا أن هذه القوانين لم تمتد الى عمال الزراعة والتراحيل فضلا عن أن عمليات توزيع الأراضى كانت لا تشمل كل المحافظات وكان التوزيع يحدث فى شكل حيازات قزمية لا تحرر الفلاح اقتصاديا شل انه يضطر الى الاشتغال بعض الوقت كأجير أو عامل زراعة ولم يحدث له اكتفاء ذاتى أيضا هذا الى جانب زيادة التفتيت للأراضى الزراعية الأمر الذى لا يسمح بتطوير أدوات الانتاج المستخدمة ومن ثم شكل الانتاج الكثيف والجماعى والذى يمكن أن يغير علاقات الانتاج فى الريف وتطوير البناء الفكرى للريف المصرى الذى يتسم بالسكون والجمود الاجتماعى • نظرا لسيادة الأشكال والأداوت القديمة فى الزراعة ـ وأهم صفات هذا السكون والجمود والقناعة والصبر والتواكل والروحانية الخرافية ـ البعيدة عن الأديان ـ ومن ثم فقيم التواكل والتفكير الخرافى لا يمكن فى ظلها أن تسود قيم الطموح والحماس وروح المبادأة والمبادرة وروح المخاطرة الضرورية للتنمية الاقتصادية والتى تدفع الى حب العمل والعلم والتكنولوجيا وحب التجديد والتقدم(١) •

هذا فى الوقت الذى تحول فيه أغنياء الفلاحين وبعض متوسطى الفلاحين الى مزارعين رأسماليين حيث اتجهوا الى انتاج محاصيل ذات أسعار مرتفعة وغير محددة رسميا وهو ما لا يقدر عليه الفلاح الصغير الى جانب السياسة المصرية لتسويق بعض السلع التى جعلت بعض الفلاحين ينصرفون عن زراعة بعض المحاصيل مثل القطن الى جانب أسعار التقاوى والكيماويات والزام الفلاحين ببيع محصولهم الى الدولة وبسعر يقل عن سعر التصدير كثيرا ، هذا كله وغيره خلق وعمق التفاوت الطبقى عن طريق افقار صغار الفلاحين •

---

(١) ملاك جرجس ـ **سيكولوجية الشخصية المصرية ومعوقات التنمية** ـ مؤسسة روز اليوسف مايو ١٩٧٤ ، ص ٤٢ •

جدول رقم ٦ تطور ملكية الأرض الزراعية فى (١٩٥٢ ــ ١٩٦٥)

حجم الملكية	التوزيع قبل قانون الاصلاح الزراعى رقم ١٧٨ لسنة ١٩٥٢				التوزيع بعد تطبيق قانون الاصلاح الزراعى رقم ١٧٨ لسنة ١٩٥٢				الوضع فى ١٩٦١ (١)				الوضع فى ١٩٦٥ (٢)			
	عدد الملكيات		اجمالى المساحة		عدد الملكيات		اجمالى المساحة		عدد الملكيات		اجمالى المساحة		عدد الملكيات		اجمالى المساحة	
	العدد بالألف	٪	الأفدنة بالآلاف	٪	العدد بالألف	٪	الأفدنة بالآلاف	٪	العدد بالألف	٪	الأفدنة بالآلاف	٪	الأفدنة بالآلاف	٪	الأفدنة بالآلاف	٪
الملكيات الصغيرة : اقل من ٥ افدنة	٢٦٤٢	٩٤ر٣	٢١٢٢	٣٥ر٤	٣٨٤١	٩٤ر٤	٢٧٨١	٤٦ر٦	٢٩١٩	٩٤ر١	٣١٧٢	٥٢ر١	٣٠٣٣	٩٤ر٥	٣٦٩٣	٥٧ر١
شرائح الملكيات المتوسطة :																
٥ ــ اقل من ١٠	٧٩	٢ر٨	٥٢٦	٨ر٨	٧٩	٢ر٦	٥٢٦	٨ر٨	٨٠	٢ر٦	٥٢٦	٨ر٦	٧٨	٢ر٤	٦١٤	٩ر٥
١٠ ــ اقل من ٢٠	٤٧	١ر٧	٦٣٨	١٠ر٧	٤٧	١ر٦	٦٣٨	١٠ر٧	٦٥	٢ر١	٦٣٨	١٠ر٧	٦١(٣)	١ر٩	٥٢٧	٨ر٢
٢٠ ــ أقل من ٥٠	٢٢	٠ر٨	٦٥٤	١٠ر٩	٣٠	١	٨١٨	١٣ر٦	٢٦	٠ر٨	٨١٨	١٣ر٤	٢٩	٠ر٩	٨١٥	١٢ر٦
شرائح الملكيات الكبيرة :																
٥٠ اقل من ١٠٠	٦	٠ر٢	٤٣٠	٧ر٢	٦	٠ر٢	٤٣٠	٧ر٢	٦	٠ر٢	٤٣٠	٧ر٠	٦	٠ر٢	٣٩٢	٦ر١
١٠٠ أقل من ٢٠٠	٣	٠ر١	٤٣٧	٧ر٣	٣	٠ر١	٤٣٧	٧ر٢	٥	٠ر٢	٥٠٠	٨ر٢	٤	٠ر١	٤٢١	٦ر٥
٢٠٠ فما فوق	٢	٠ر١	١١٧٧	١٩ر٧	٢	٠ر١	٣٥٤	٥ر٩	–	–	–	–	–	–	–	–
المجموع	٢٨	١٠٠	٥٩٨٤	١٠٠	٣٠٠٨	١٠٠	٥٩٨٤	١٠٠	٣١٠١	١٠٠	٦٠٨٤	١٠٠	٢٢١١	١٠٠	٦٤٦٢	١٠٠

المصدر : الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء الكتاب السنوى ، يونيو ١٩٦٨ .

ملاحظات : (١) بعد اصدار قانون الاصلاح الزراعى الثانى رقم ١٢٧ لسنة ١٩٦١ . (٢) بخلاف الملكيات الحكومية .

(٣) ثمة شك حول صحة هذا الرقم حيث ان متوسط حجم الملكية فى هذه الشريحة وفقا للبيان الرسمى هو ٨ر٦ فدان وهو ما لا يتفق مع حدود الملكية فى هذه الشريحة (من ١٠ الى اقل من ٢٠ فدانا) وبذا فان الرقم الصحيح لابد وان يكون فى حدود ٤١ الف فدان ملكية .

(١) محمود عبد الفضيل ــ التحولات الاقتصادية والاجتماعية فى الريف المصرى ١٩٥٢ ــ ١٩٧٠ ، مرجع سابق ص ٢٤ .

وان كان البعض ينظر الى هذه القوانين على أنها تهدف أساسا لتطوير العلاقات الانتاجية تطـــويرا جذريا ، الا أن البعض الآخر يرى أنهـا وقفت عند عتبة الاصلاح والتهذيب للأسباب الآتية(١) :

١ ــ تعامل معظم قوانين الاصلاح الزراعى لم يتم الا مع ٥ر١٢٪ من الأرض المزروعة وعدد من الأسر يمثل ٩٪ من ســكان القــرية المصرية ، فتوزيع الأرض أفضى الى مزيد من التفتيت الذى وقف حجر عثرة أمام تطوير الانتاج ونقل الفقراء من فئة كمية الى فئة أخرى مع ابقائهم داخل اطار الفقر ٠

٢ ــ لم تمس امتيازات كبار الملاك بصورة جذرية بمجرد أخذ الأرض منهم حيث أخذوا تعويضـــات جعلتهم يستثمروها فى زراعة محاصيل رأسمالية لا يقدر عليها صغار الملاك وكانت هناك مرونة بشأن تصرف الملاك فيما يزيد عن الحد الأقصى(٢) ٠

٣ ــ ظل الاستغلال سائدا والابقاء على الفقراء ظل نتيجة الابقاء على تخلف القرية المصرية ذلك لأن الملكية الفردية ظلت قاعدة ، والتفتيت ازداد وضوحا ، واستغلال العمل المأجور اتجه نحو التكثيف ٠

٤ ــ هذا الى جانب وجود بعض المعوقات التنظيمية ــ خاصة من قبل القائمين على أمر الجمعيات التعاونية ــ ومستوى تعليم ومهـــارة المنتفعين بالاصلاح ، ونظام التسويق ، وتوفير المدخلات الرأسمالية مثل التسليف والأسمدة والبذور ٠

٥ ــ لم يستفد عمال التراحيل وعمال الزراعة بشكل أساسى من توزيع أراضى الاصلاح الزراعى ، الى جانب زيادة عدد الأسر المعدمة فى الريف المصرى منذ منتصف الستينيات ٠

---

(١) عبد الباسط عبد المعطى ــ **توزيع الفقر فى القرية المصرية** ــ دار الثقافة الجديدة سنة ١٩٧٩ ص ٣٢ ٠

محمد هشام خواجكيه ــ توزيع الدخل والتنمية الاقتصـــادية فى الوطن العربى ، **المستقبل العربى** ، العدد ٣٠ السنة الرابعة ، أغسطس ١٩٨١ ، بيروت ص ٥٨ ٠

محمود عبد الفضيل ــ التحولات الاقتصادية والاجتماعية فى الريف المصرى ، **مرجع سابق** ، ص ٢٤١ ــ ٢٤٧ ٠

عبد القادر حاتم ــ **رأى المجلس القومى للانتاج حول مستقبل التعاون الزراعى** ــ **المجلة المصرية للدراسات التعاونية** ــ العدد ٢٣ أبريل ١٩٨١ ، تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات التعاونية ــ القاهرة ص ٦ ــ ٧ ٠

روبرت مابرو ــ الاقتصاد المصرى ــ ١٩٥٢ ــ ١٩٧٢ ، مرجع سابق ، ص ١٢٤ ٠

(٢) راشد البراوى ــ **مفاهيم جديدة فى الاشتراكية** ــ الانجـــلو المصرية ــ الطبعة الأولى سنة ١٩٦٣ ، ص ٢١٠ ــ ٢١٣ ٠

٦ ـ كان توزيع الأرض يتم على مالكى جزء منها أو من كانوا يعملون فيها ، فكانت الأرض توزع فى منطقة دون أخرى وبالتالى لم يشمل كل أنحاء الجمهورية .

٧ ـ نتيجة لتزايد الرأسماليين الزراعيين من أغنياء الفلاحين الذين كانوا أكثر قدرة على تكثيف وتنويع انتاجهم بزراعة المحاصيل غير التقليدية ذات الأسعار المرتفعة وغير المحددة رسميا بينما الحائز الصغير لا يستطيع هذا كل ذلك أفرز تفاوتا من نوع جديد .

٨ ـ اخفاق الجمعيات التعاونية فى تحقيق دورها نتيجة الممارسات السيئة فيها من تلاعب وبيروقراطية الى جانب عزوف بعض الفلاحين عن زراعة بعض المحاصيل نتيجة للسياسات العربية ونظم التسويق .

ولكن فى المقابل بفضل السد العالى زادت مساحة الأرض القابلة للزراعة الى جانب استصلاح أراض جديدة وكان من الممكن أن تحل جزئيا مشكلة قلة المساحة القابلة للزراعة ولكن فى المقابل أيضا زادت المساحة المحصولية زيادة كبيرة نتيجة مياه السد العالى منذ الحرب العالمية الأولى ولكن هذه الزيادة ضاعت فى خضم التزايد السكانى(١) باقتحام المبانى للأراضى الزراعية ونخلص من هذا الى أن أهم اجراء اتخذ فى المجال الزراعى وقف عند حد التهريب ولا يرقى الى التغيير الجذرى ، الأمر الذى جعل معظم الفلاحين والزراع المقدمين يتجهون الى الهجرة من الريف قليل الخدمات الى المدينة المتمعة بخدمات أكثر بالمقارنة بالريف .

ويبدو أن الهدف من الاصلاح الزراعى هو حزب الطبقة الاقطاعية الأرستقراطية التى كانت تقف حائلا أمام القيادة الجديدة لممارسة مهامها وتوجيههم الى مجالات أخرى غير الزراعة وتفويض نفوذهم فى القرية بعد ضربهم سياسيا بالغاء الأحزاب التى كانوا يسيطرون عليها .

وظلت الملكية الخاصة هى الأساس فى المجال الزراعى كما كان من قبل وانكار التأميم وتحويل الأرض الى ملكية عامة .

هذا الى جانب عدم تحديث وتثوير أدوات الانتاج بصور جذرية وهى موجودة منذ آلاف السنين حيث تسود العقلية النمطية فى قياس الأمور .

---

(١) على الجريتلى ـ خمسة وعشرون عاما ـ دراسات تحليلية للسياسات الاقتصادية فى مصر ١٩٥٢ ـ ١٩٧٧ ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ١٩٧٧ ـ ص ٢٩٣ .

رابعا : التأميم ونشأة القطاع العام :

لم يكن أصيلا وشـاملا فى فكر قادة النظـام فنجده ، يطبق فى المجالات الصناعية والمالية ولا يتطرق الى الزراعة بل تركت السيادة شبه الكاملة فيه للملكية الخاصة رغم التأميم فى المجالات الأخرى ووجود القطاع العام(١) حتى أن تأميم قناة السويس يعتبره البعض مجرد رد فعل لاحجام الولايات المتحدة الأمريكية ونتيجة تأثيرها على البنك الدولى فى عدم تمويل مشروعات التنمية فى مصر وخاصة السد العالى ٠

كما أن التأميم بصفة عامة كان يرجع فى جذوره الى مصـادرة الممتلكات البريطانية والفرنسية أثناء حرب السويس وكانت الشعارات المرفوعة آنذاك شعارات وطنية وليست اجتماعية أو اشتراكية كما أن الحكومة أبان تأميمات فبراير سنة ١٩٦٠ وأوائل يوليو سنة ١٩٦١ لم تدافع عن التأميمات على أسس اشتراكية ٠ بل كان الهدف ـ كما فى رأى البعض ـ هو ضـمان مزيد من الاشراف والسيطرة أثناء تنفيذ الخطة الاقتصادية خوفا من احجام القطاع الخاص عن الدخـول فى مشروعات التنمية مثلما حدث فى الخمسينيات (٢) وربما أيضا لعدم وجود النسق المتكامل الشامل فى شتى المجالات حيث كان الاقتصاد مختلطا وغير منحاز الى ناحية دون أخرى (وجد القطاع الخاص والعام والتعاونى) وبدلا من تعاون تلك القطاعات كان كل منهم هدفه مختلفا عن الآخر فكان القطاع الخاص وهو هدفه الربح فى المقام الأول نجد القطاع العـام هدفه بناء اقتصاد قومى يحقق قدرا من الاسـتقلال الذاتى والاتجاه نحو انشـاء الصناعات الهيكلية الأساسية الانتاجية عكس القطاع الخاص الذى كان يتجه الى المشروعات الاستهلاكية التى لا تحتاج الى رأسمال ثابت كبير الى جانب أن ما تستخدمه من رأس مال متغير يتيح لها ربحا كبيرا وسريعا ومضمونا فى تلك الصناعات عن الصناعات الانتاجية ٠

---

(١) التأميم والقطاع العام يتيح فرصة أكبر لتدخل الدول وهو موجود فى بعض البلاد الرأسمالية مثل البلاد الاشتراكية ففى اليابان قرروا الحصول على الأموال اللازمة للتنمية من داخل البلاد بدلا من الاستثمارات الأجنبية ففرضت الضرائب على الأرض وامتلكت المصانع الكبرى امتلاكا مباشرا ونشأ عندهم أيضا القطاع العام ، انظر بكر السيد زيدان ـ لماذا تقدمت اليابان وتخلفت الأمة العربية ـ **الموقف العربى** كتاب غير دورى ـ دار الموقف العربى للصحافة والنشر ـ القاهرة ، العدد ٣٦ يونيو / يوليو ١٩٨٠ ، ص ١٥٧ ٠

(٢) شبل بدران ـ الابعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعليم فى مصر ـ مرجع سابق ، ص ٢٣ ـ ٢٧ ٠

وكان القطاع الخاص أداة افساد للقطاع العام ينخر فى بنائه وكان بعض مديرى القطاع العام فى معظم الأحوال من أكبر معوقى هذا القطاع ، ربما لجهل بعضهم بالنواحى الانتاجية فى المؤسسة التى يرأسونها حيث كان معظم الرؤساء غير متخصصين أو من العسكريين أو من أهل الثقة فى تلك الفترة فظهرت الاختلاسات فى القطاع العام بل والحكومى الى جانب وجود التنازع بين الأجهزة الادارية والعلمية الى جانب البيروقراطية الموروثة (١) هذا فى غياب مفهوم الملكية العامة بمعناه الحقيقى وغياب وعى الجماهير ـ غير المشاركين مشاركة حقيقية فى عمليات الانتاج ـ رغم الخطب الحماسية ووسائل الاعلام والأغانى الوطنية التى لعبت دورا هاما ٠

ففى صياغة عقلية الجماهير فى تلك الفترة الى جانب الصحافة التى آلت ملكيتها الى الاتحاد القومى منذ ٢٤ فبراير سنة ١٩٦٠ كل ذلك لم يفلح فى القضاء على السلبيات الموجودة فى هذه القطاعات وكان العلاج الحقيقى هو المشاركة الحقيقية للشعب فى صنع القرار وتمتعه بنصيب عادل من الثورة ٠

حصاد التجربة الناصرية فى الحكم :

الرصد السابق يدلنا على أنه كانت هناك ثمة توجيهات اجتماعية لا يمكن اغفالها وكانت هناك محاولات للأخذ بأسلوب التخطيط والاعتماد على الذات قدر الامكان مع الانفتاح على العالم الخارجى من خلال حركة الحياد الايجابى وعدم الانحياز ومساعدة حركات التحرر أو حتى من خلال القروض ، وقد كانت هذه التجربة تريد خدمة معظم الناس الا أن كل ذلك كان يتم بدون مشاركتهم الفعلية فى اصدار القرارات أو التنفيذ أو الرقابة ، بل كان من يحاول التفكير هو الذى يراقب ، ولكن البعض من أبناء الطبقات الوسطى كانوا يعتبرون هذه التجربة تجربة ثورية حيث صعدت بهم بضع درجات فى السلم الاجتماعى بينما الطبقات الدنيا ترى عكس ذلك ٠

ورغم أن السياسة الاقتصادية ـ خاصة أثناء الخطة الخمسية ـ لعبت الدور الأساسى فى تحقيق ما تم انجازه الا أن هذه الانجازات لم

---

(١) انظر أمثلة نتيجة دراسات ميدانية . ملاك جرجس ـ سيكولوجية الشخصية المصرية مرجع سابق ـ الفصول من الخامس الى التاسع ٠

تحقق الآمال العريضة التى كان ينتظرها الجماهير وقد تميزت هذه السياسة فى رأى الكثير بما يلى (١) :

١ ـ اقتصاد مخطط لأغراض التنمية يعتمد على الصناعة أكثر من الزراعة ٠

٢ ـ اقتصاد حرب وما يتطلبه من تعبئة الموارد والطاقات ٠

٣ ـ ملكية الدولة تزيد عن ٨٥٪ من النشاط الحكومى والانتاجى ٠

٤ ـ وجود القطاعين العام والخاص وكل له مجاله وان كان القطاع الخاص يستأثر بالزراعة ، الى جانب القطاع التعاونى ، الا أن القطاع الخاص كان غير مجبر على المشاركة فى خطط التنمية ٠

أما أسباب اخفاق التنمية فهى يمكن اجمالها وفق ما يلى :

١ ـ عدم وفرة رؤوس الأموال اللازمة للاستثمار ٠

٢ ـ غياب المشاركة الشعبية ٠

٣ ـ كثرة التعديل فى الخطط ٠

٤ ـ غياب الأيديولوجية الموجهة ٠

٥ ـ هجرة العقول والعمالة الفنية الحديثة ٠

٦ ـ لم يوضع حل جذرى للمشكلات الاجتماعية والصحية خاصة كالأمراض المتوطنة الى جانب الأمية ٠

٧ ـ لم يعد النظر بصورة جدية فى النظم وبرامج التعليم والتدريب حتى تصبح أكثر قابلية للاحتياجات التنمية ذلك أنه كان ينبغى أن ينظر الى التعليم فى اطار التنمية الشاملة من خلال وظائف أساسية يضطلع بها فى هذه التنمية (٢) ٠

هذا فى الوقت الذى لم يربط التعليم بالسلم الوظائفى الذى تحتاج اليه ويكون التعليم وظيفيا لخدمة أغراض التنمية ٠

٨ ـ لم توضع خطة واضحة المعالم لتحقيق التوازن بين الانتاج والاستهلاك حتى الخطة الخمسية الوحيدة فى فترة الدراسة كانت تميل معظم مشروعاتها لصناعة بعض الأدوات الاستهلاكية الترفيهية فى تلك

---

(١) أحمد المصرى ـ دور الانفتاح الانتاجى فى الحد من آثار التضخم ـ **مجلة ادارة الأعمال** ـ يونيو سنة ١٩٧٩ ٠

(٢) ج٠م٠ع٠ وزارة التربية والتعليم ـ **تطوير وتحديث التعليم فى مصر** ـ يوليو سنة ١٩٨٠ ، ص ١٩ ٠

الفترة حيث انتشار أمراض سوء التغذية والأميـة والأمراض المتوطنـة التى كانت أولى بالاهتمام ٠

ان كان ذلك كذلك فانه يمكن استخلاص النتيجة التالية وهى أن توجيهات التنمية التى حدثت فى الفترة موضوع الدراسة بهدف التغيير الاجتماعى من أجل التقدم وقفت عند حد الاصلاح والتهذيب ولم تصل الى حـد التغيير الجذرى الشـامل للمجتمع لكل المجالات وشتى النواحى والجداول الآتية تؤكد هذه الحقيقة الى جانب ما سبق رصده فى الصفحات السابقة والتى تنبىء عن محتواها دونما تعليق ٠

جدول رقم (٧)

تقدير لعدد الأسر والأفراد تحت خط الفقر للسنوات ٥٨/٥٩ ، ٦٤/١٩٦٥(١)

	١٩٥٨/١٩٥٩			٦٤/١٩٦٥		
	الريف	الحضر	المجتمع ككل	الريف	الحضر	المجتمع ككل
خط الفقر للأسرة (جنيه)	١٠٥ر٧٦٤	١١٦ر٥٢٣		١٤٠ر٤٨١	١٤٤ر٣٦٩	
عدد السكان (مليون)	١٥ر٨٠٤	٩ر٤٣٦	٢٥ر٢٤٠	١٧ر٥٣٠	١١ر٨٦٠	٢٩ر٣٩٠
عدد الأسر (مليون)	٢ر٩١١	١ر٦٩٩	٤ر٦١٠	٣ر١٤٩	٢ر٢٠٦	٥ر٣٥٥
عدد الأسر تحت خط الفقر (مليون)	١ر٢٥٥	٠ر٣٧٨	١ر٦٣٣	١ر٠٢٥	٠ر٣٩٤	١ر٤٥٩
النسبة الى اجمالى عدد الأسر	٤٣ر١١٪	٢٢ر٢٧٪	٣٥ر٤٢٪	٣٣ر٨١٪	١٧ر٨٤٪	٢٧ر٢٥٪
الأفراد تحت خط الفقر (مليون)	٤ر٤١٧	١ر٣٨٨	٥ر٨٠٥	٣ر٨٩٣	١ر٣٠٨	٥ر٢٠١
النسبة الى اجمالى عدد السكان	٢٧ر٩٥٪	١٤ر٦٩٪	٢٣٪	٢٢ر٢١٪	١١ر٠٣٪	١٧ر٧٪

(١) يعتبر خط الفقر الذى تم تحديده خط فقر استهلاكي وليس خط فقر داخلى بمعنى أنه لا يعد وكونه مستوى بالاستهلاك اللازم لتحقيق أدنى مستوى معيشة ، كذلك افترض الجدول عدم تغير أنماط استهلاكية فى سنوات المقارنة ، وتم حساب الاحتياجات الغذائية لتوفير ٢٢٥٠ سعر حرارى للمصرى المتوسط دونما فرق للسن أو الجنس ونوع العمل وأنماط الاستهلاك ، انظر عادل الجبار ، سياسات توزيع الدخل فى مصر ـ مرجع سابق ، ص ٩٦ ـ ٩٧ ٠

ولا توجد ملاحظات على هـذا الجدول أكثر من الاشـارة الى النسبة العالية لاجمالى عدد الأسر والأفراد تحت خط الفقر نسبة الى اجمالى عدد السكان رغم تناقصها الظاهرى فى الوقت الذى نجد فيه الأعداد المطلقة تكاد تكون شبه ثابتة ، كما نجد ارتفاع هذه النسب فى الريف أكثر من الحضر ـ ربما نتيجة لتوجيهات القادة نحو المجتمعات الحضارية أكثر من المجتمعات الريفية ٠

هذا فى الوقت الذى نجد فيه أن معدل النمو السنوى للناتج القومى الاجمالى بأسعار سنة ١٩٦٥ فى الفترة من ١٩٥٦/٥٥ (٧ر٥٪) نجد أن معدل النمو السنوى لمتوسط دخل الـ ٦٠٪ الدنيا من الأسر (بأسعار ١٩٦٥) ٤ر٨٪ بينما نجد أن المعدل الأول فى السنوات ١٩٧٢/٦٥ وصل الى ٩٢٪ بينما نجد المعدل الثانى الخاص بالأسر الدنيـا وصـل الى ١٪ فقط(١) ، هذا فى الوقت الذى نجد توزيع الأرض فى الريف خاصة بين عامى ٥٢ ـ ١٩٦٥ يتضح منه أن متوسط مساحة الملكيات الصغيرة قد ارتفع من ٨ر٠ الى ٢ر١ فدان نتيجة اعادة توزيع الأرض ، ولم تتأثر تقريبا الملكيات المتوسطة من ٢٠ ـ ٥٠ فدانا ، بينما اختفت تماما الملكيات الكبيرة التى كانت تشغل ٧ر١٩٪ من الأرض قبل الاصلاح الزراعى ربما ذلك للمكانة الاجتماعية الوسطى للقادة فى سلم التدرج الاجتماعى حيث ضربوا من يتقدمون عليهم فى هذا السلم مفسحين المجال لأنفسـهم ومن يمثلونهم فى هذا التدرج فى الريف (٢) ٠

كما أن التركيب القطاعى للقوى العاملة فى مصر قبل وبعد الثورة يوضح زيادة فى نسبة العاملين فى قطاع الزراعة نتيجة لاعادة توزيع الأرض ، كما أن نسبة العاملين ارتفعت فى مجال التعدين والصناعة اللذين أديا بدورهما الى زيادة النشاط فى قطاعات التشييد والنقل والمواصـلات والتجارة ، ولكن هذه النسب جميعها رغم زيادتها الا أنه لا يمكن اعتبارها زيادات لتغيرات جذرية من تحول جذرى من الزراعة الى الصناعة على سبيل المثال كما يقول البعض والجدول التالى يوضح ذلك ٠

---

(١) عادل الجبار ـ سياسات توزيع الدخل فى مصر ـ **المرجع نفسه** ، ص ١٠٠ ٠

(٢) الفت حسن اغا وآخرون ـ الاتجاهات الأساسية فى التغيير والتغير الاجتمـاعى ـ مرجع سابق ، ص ٧٨ ـ ٨٠ ٠

جدول رقم (٨)

التركيب القطاعى للقوى العاملة فى مصر قبل وبعد الثورة كنسبة مئوية

السنة	الزراعة	التعدين والصناعة	التشييد	النقل والمواصلات	التجارة والمال	خدمات	قطاعات اخرى
١٩٤٧	٤٢٪	٨٪	١ر٤٪	٢ر٤٪	٧٪	٢١ر٧٪	١٧ر٥٪
١٩٧٢/٧١	٤٧ر٢٪	١٢ر٦٪	٤ر٢٪	٤ر٥٪	٩ر٥٪	١٩ر٦٪	٢ر٤٪

وكذلك نجد فى مجال الخدمات خاصة التعليمية أن الأمية ظلت تمثل مشكلة رئيسية طوال فترةالدراسة فى الوقتالذى لم يتعهد له المسئولون بصورة ثورية وهذا ما يوضحه الجدولان التاليان من حيث أعداد ونسب الأميين الى جانب الحاصلين على مؤهلات دراسية ٠

جدول رقم (٩)

الحالة التعليمية للسكان (١٠ سنوات فأكثر) فى تعداد سنة ١٩٦٠ (١)

البيان	ذكور	اناث	جملة
اميون	٥٠٤٠ر٥٢ ٥٦ر٨٨٪	٧ر٥٢٤ر١٩٨ ٨٤ر٢٠٪	١٢ر٥٦٤ر٢٥٠ ٧٠ر٦٪
يعرفون القراءة فقط	٨٨ر٦٢٨ ١٪	٤٠ر٩٤٤ ر٤٦٪	١٢٩ر٥٧٢ ٠ر٧٢٪
يعرفون القراءة والكتابة	٢ر٨٠٥ر٩٤١ ٣١ر٦٧٪	١ر٠٥٤ر٥٨ ١١ر٨٠٪	٣ر٨٥٩ر٩٩٩ ٢١ر٦٩٪
شهادات اقل من المتوسط	١٩٧ر٦٤١ ٢ر٢٣٪	٩٩ر٤٢٥ ١ر١١٪	٢٩٧ر٠٦٦ ١ر٦٧٪
شهادات متوسطة	٦٠٣ر٩٦١ ٦ر٨٢٪	٢٠١ر١٩٥ ٢ر٢٤٪	٨٠٥ر١٥٦ ٤ر٥٢٪
شهادات عليا	١٢٤ر١٦٥ ١ر٤٠٪	١٥ر٨٧٦ ٠ر١٨٪	١٤٠ر٠٤١ ٠ر٧٩٪
غير مبينين	٥٩ر٤٤٤	٧٥ر٠٩٦٪	١٣٥ر٠٥٣

النسبة المئوية للأميين فى فئات العمر المختلفة (حسب تعداد سنة ١٩٦٠ ؛ (٢)

	١٠ ـ ١٤	١٥ ـ ١٩	٢٠ ـ ٢٤	٢٥ ـ ٢٩	٣٠ ـ ٣٤	٣٥ ـ ٣٩	٤٠ فما فوق
ذكور واناث	١٣ر٩٪	١٠ر٣٦٪	٩ر٠٩٪	١٠ر٧٧٪	٩ر٣٤٪	١٠ر٣٥٪	٣٦ر٢٩٪

(١ ، ٢) شفيق سليمان ـ محو الأمية قضية اشتراكية ـ الطليعة ـ نوفمبر سنة ٩١٦٥ ، ص ٤٤ ـ ٤٥ ٠

والجدول الأول يتضح فيه أن نسب الحاصلين على شهادات أيا كان نوعها ليست بالقدر الكبير بالنسبة لعدد السكان ــ كما يوضح أيضا النسبة العالية للأميين فى تلك الفترة وهى ٦٠ر٧٠٪ واذا أخذنا فى الاعتبار أن الأمية لا تقتصر على مجرد تعليم القراءة والكتابة فقط فاننا سوف نضيف الفئات التالية ، فمن يعرفون القراءة فقط أو القراءة والكتابة فقط فتصبح نسبة الأمية بالتالى أكثر من ٩٢٪ من جملة عدد السكان ناهيك عن تدنى نسب تعليم المرأة التى تمثل نصف المجتمع حيث تفصل النسبة للأميات وفق هذا الى أكثر من ٩٦٪ من جملة عدد الاناث فى مصر .

وفى مجال الزراعة أيضا نرى أن الخبز الذى يعتبر بمثابة الغذاء الرئيسى للطبقات ذوى الدخول المنخفضة وذوى مستويات المعيشة المنخفضة تغيب النظرة المستقبلية ازاءه من قبل القادة فنجد أن المساحة المزروعة حبوبا (القمح والذرة بصفة خاصة) لم تزد زيادة كبيرة تستوعب النماء السكانى فى مصر والجدول التالى يوضح هذه المسألة .

جدول رقم (١٠)

تطور انتاج الحبوب فى الجمهورية العربية المتحدة (١)

	متوسط ١٩٣٥/١٩٣٩			متوسط سنة ١٩٦٤		
	المساحة	المحصول	غلة الفدان	المساحة	المحصول	غلة الفدان
القمح	١٤١٠	١٢٤٨	٨٩ر٠	١٢٩٥	١٤٩٩	١٦ر١
الذرة الشامية	١٥٤٠	١٦٠٦	٠٤ر١	١٦٦٠	١٩٣٤	١٧ر١
الذرة الرفيعة	٣٥٨	٤٥٦	٢٧ر١	٤٨٤	٧٤٠	٥٣ر١
الاجمالى	٣٣٠٨	٣٣١٠	-	٣٤٣٩	٤١٧٣	

وهكذا نرى هذه الصورة التى يعكسها ذلك الرصد السابق ويرجع هذا ربما لعدم وجود أيديولوجية مستمرة نسبيا منذ بداية الفترة بل لقد كانت المحصلة هى مجرد ردود أفعال أو محاولة وخطأ أو ما يسميه البعض بالتجريبية أو البراجماتية ، الا أننا نجد البعض الآخر يعتقد أن هذا النظام

---

(١) اسماعيل صبرى عبد الله ــ الرغيف ومستقبل التنمية ــ **الطليعة** ــ نوفمبر سنة ١٩٦٥ ، ص ٦٩ .

كانت له نظرية تنحو نحو التوازن بين مختلف الفئات أو الطبقات(١) وربما يرجع ذلك الى موقع القادة المتوسط فى سلم التدرج الاجتماعى بل لقد سماها البعض بنظرية التوازن وجوهرها التحالف والوسطية ففى مجال الملكية لم تنجز الى القطاع العام أو الخاص وانما أخذت بهما سويا ، وفى المجال الاجتماعى لم تنجز للطبقة الأرستقراطية أو للبروليتاريا خاصة عمال التراحيل أو الفلاحين المعدمين ـ الذين لم يستفيدوا من الاصلاح الزراعى ـ بل وقفت بين الجميع موقفا وسطيا تحالفيا وانعكس ذلك على مختلف التنظيمات السياسية فلم تأخذ بتعدد الأحزاب أو نظام الحزب الواحد ، بل حتى على المستوى الدولى لم تنحز ـ رسميا ـ الى كتلة دون أخرى بل وقفت موقفا حياديا وغير منحاز ، وفى المجال الاقتصادى لم تنجز الى الصناعة كلية أو الزراعة وانما وازنت بينهما باستثناء بعض المصانع الانتاجية قليلة العدد ، وهكذا ورغم اعتراف النظام الحاكم بالصراع الطبقى • فى الميثاق ـ ورغم الدعوة الى حل سلمى فان هذا لم يؤد الى صالح الغالبية أما كثير ما كان يلتف حول هذه الصيغ التحالفية على المستوى السياسى وخاصة غالبية العمال والفلاحين فحتى القوانين المسماة بالاشتراكية آنذاك لم تمس بكل أساسى امتيازات أعيان القرية بل ظلت أعمال القهر الاجتماعى كدالة على نمو بعض الصراعات الطبقية ووضوحها خاصة فى الريف والتى انتهت بمقتل واحد من القيادات الشعبية فى قرية كمشيش فى مايو سنة ١٩٦٦ (٢) واعتبر بعض الفلاحين أن الدولة لا تعمل فى صالحهم بل تقوم بدور التاجر بالنسبة لهم(٣) •

هذا فى الوقت الذى لم تسمح تنظيمات الدولة بتمثيل العمال والفلاحين تمثيلا حقيقيا ووجود التعريفات غير المحددة لكل من العامل والفلاح حتى وقت قريب بالاضافة الى جانب عوامل تنظيمية داخلية فى التنظيمات مثل الاتحاد الاشتراكى الذى كان يتم بناءه على أسس جغرافية هرمية وأسس مهنية وليست سياسية كل ذلك سمح للمسئولين عن العمل الادارى والتنفيذى بعدد كبير من المقاعد الأمر الذى أضفى الطابع

---

(١) جمال مجدى حسنين ـ ثورة يوليو ولعبة التوازن الطبقى ـ مرجع سابق ، ص ١٣٨ •

جمال مجدى حسنين ـ عبد الناصر ونظرية التوازن ـ الكاتب ـ السنة الرابعة عشر ـ العدد ١٦٢ ـ سبتمبر سنة ١٩٧٤ ، ص ٧٣ •

(٢) محمود عبد الفضيل ـ التحولات الاقتصادية والاجتماعية فى الريف المصرى ١٩٥٢ ـ ١٩٧٠ ـ مرجع سابق ، ص ص ٢٤٨ ـ ٢٥٠ •

(٣) مصطفى السعيد ـ بهوت هموم قرية مصرية ـ الأهالى ، ١٩٨٢/٩/٢٢ •

المكتبي الاداري على التنظيم ـ وليس السياسي ـ كما أنه تحت شعار أن العمل السياسي هو خدمة الجماهير سحبت من التنظيم أهم وظائفه ـ كالمشاركة في صناعة القرار ـ حيث أصبح يتولى مهام تنفيذية أو جزئية فقط ·

أما ما تم منذ سنة ١٩٦١ والتى عرفت بمرحلة التحول الاشتراكى فقد أكدت احدى الدراسات (١) أن ما سمى بالقوانين الاشتراكية وحتى سنة ١٩٦٧ والاجراءات التى تساوقت معها لم تترك أثرا واضحا على جماهير الشعب المصرى يمكن تصويره بالثورة الاجتماعية ويبدو أن خلاص الطبقة الوسطى وعمال الشركات الصناعية والتجارية الكبرى ومستخدميها وأفراد الطبقة الوسطى من مستأجرى المساكن هم الذين أفادوا أكثر من غيرهم من هذه القوانين بل أن معظم القرارات لم يمثل ابتكارا جذريا بل تعديلات وتوسيعات لقوانين سابقة حيث كان الهدف الثورى للدولة يتركز فى الاشراف والسيطرة أكثر من تركزه فى الملكية وتوزيع الثروة ·

وبعبارة أخرى كان الصراع الطبقى عشية ٢٣ يوليو ١٩٥٢ صراعا بين البرجوازية الاقطاعية والبرجوازية الصغيرة أى صراعا فى اطار البرجوازية المصرية ككل والتى حسمت فى السنوات التالية بالقضاء على معظم معاقل البرجوازية الاقطاعية بضربها فى ثروتها عن طريق قوانين الاصلاح الزراعى والضرائب التصاعدية والتأميم وضربها فى سلطتها بحل الأحزاب ـ وبقيت فى الساحة البرجوازية الصغيرة والمتوسطة وظل معظم العمال ـ خاصة الزراعيين وعمال التراحيل والفلاحين الذين لم يملكوا بعض الأفدنة من الاصلاح الزراعى بل وبعض الذين تملكوا أقل من فدانين ـ الى جانب فعل التوريث ـ كانوا يعملون كأجراء يسدون رمقهم بالمعاناة · كل هؤلاء ظلوا ينتظرون الكثير ويذهبون للادلاء بأصواتهم فى الانتخابات مشيرين بأصابعهم الى الرسومات التى تمثل المرشحين ـ التى ترضى عنهم السلطة ـ نتيجة الأمية التى ظلت قائمة الى جانب انتشار الأمراض المتوطنة · ولكن رغم كل ذلك فان البعض يعتبر أن ما حدث وخاصة فى مجالات التصنيع والتأميم وسيطرة الدولة على أدوات ـ الانتاج عن طريق القطاع العام يمكن أ نيكون قاعدة لانطلاقة مقبولة موضوعيا لتطور لاحق نحو الاشتراكية ·

---

(١) شبل بدران محمد الغريب ـ الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعليم المصرى ١٩٥٢ ـ ١٩٧٠ ـ رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة طنطا سنة ١٩٨٢ ، ص ٢٧ ·

وقد يعتبر هذا من الأمور المقبولة فى تاريخنا نظرا للدور الذى تلعبه الدولة وأجهزتها فى قيادة المجتمع ، ولكن تبقى معضلة الديمقراطية هى الأساس لتحقيق مثل هذه الانطلاقة فنجد أن البعض وخاصة ممثلى الأحزاب القائمة حاليا ـ المنشأة بقرار سياسى والتى كانت هى ورؤساؤها منبثقين من الاتحاد الاشتراكى ومنابره فيما بعد ـ هذا الى جانب رؤية بعض المثقفين المعاصرين لفترة الدراسة نجدهم جميعا يؤكدون على مسألة الديمقراطية كمسألة أولى قبل أى شىء آخر ٠

ونجد أمثلة لهذا كثيرة تتفق فى الهدف وان اختلفوا فى الوسيلة لنجدهم يؤكدون أن ديمقراطية المجتمع هى الطريق الوحيد للتقدم (١) عن طريق محو الأمية ، مجانية التعليم ، كفالة حق العمل للجميع ، مساواة المرأة بالرجل ، تطوير الخدمات ، الحد من التفاوت فى الثروة ومشاركة الجماهير فى صناعة القرار ٠

وتكون ديمقراطية نظام الحكم عن طريق التأكيد على التغيرات فى البناء السياسى والقانونى للنظام مثل اقامة جمهورية ديمقراطية برلمانية تقوم على انتخاب رئيس الجمهورية والسلطة التنفيذية على أن يتحمل مجلس الوزراء المسئولية كاملة أمام مجلس النواب ٠

والتأكيد على حق كل القوى والطبقات فى اقامة أحزابها ، انتخاب المجلس التشريعى تتم على أساس تعدد الأحزاب وخفض سن الترشيح الى سن ٢١ سنة ٠ والسماح لممثلى العمال والفلاحين الحقيقيين دخوله ٠

الغاء القوانين المقيدة للحريات واقرار حق الاجتماع والتظاهر والاضراب السلمى (٢) ٠

---

(١) عمر التلمسانى ـ حقوق الانسان فى الاسلام ـ المصور ـ العدد ٢٩٩٧ ـ ١٩ مارس ١٩٨٢ ٠

جمال حمدان ـ شخصية مصر ـ مرجع سابق ؛ ص ٥٩٨ ـ ٦٠٠ ٠

محمد حلمى مراد ـ من هنا نبدأ ـ الجمهورية ـ ١٨ نوفمبر ١٩٨٢ ٠

حزب التجمع التقدمى الوحدوى ـ البرنامج السياسى العام ـ المؤتمر الأول للحزب ـ ١ ـ ١١ أبريل سنة ١٩٨٠ ، ص ص ١٧٩ ـ ١٩٢ ٠

عاطف أحمد فؤاد عبد اللطيف ـ السلطة والطبقات الاجتماعية فى مصر ـ دراسة اجتماعية تاريخية ـ رسالة دكتوراه غير منشورة ـ كلية الآداب ـ جامعة عين شمس ـ مايو سنة ١٩٧٥ ٠

(٢) قد أعدم اثنان هما مصطفى خميس والبقرى فى الأسابيع الأولى للثورة بتهمة تنظيمهما اضرابا للعمال فى كفر الدوار ٠

الغاء القضاء الاستثنائى (١) ، والاعتراف بتمييز الجريمة السياسية من الجريمة العادية وحظر عقوبة الاعدام فى الجرائم السياسية ، فرض عقوبات رادعة على كل من يعذب مواطنا أن يكون لجميع الصحف الحزبية حقوق متساوية فى النشر ٠

وتتمثل الديمقراطية النقابية والجماهيرية فيما يلى :

اطلاق الحرية الكاملة للتنظيمات والنقابات ويكون الانضمام اليها اختياريا ٠

حماية حق الكتاب والأدباء والفنانين فى حرية التعبير والتنظيم الديمقراطى وتشجيعهم ٠

وعدم تجريم الرأى والرأى الآخر ويعود للشعب حرية الارادة والاختيار التى فقدها آنذاك (٢) ٠

هذه الآراء كانت تعمل وتعتمل فى أحشاء المجتمع المصرى منذ الغاء الأحزاب فى بداية الثورة ولكنها كانت لا تجد لها متنفسا علينا والدليل على بقائها طوال فترة الدراسة ، أنها ظهرت وبشدة بعد موت عبد الناصر فى سبتمبر ١٩٧٠ وفى بعض الأحيان ممن كانوا فى معظم الأوقات قريبين من مواقع السلطة التنفيذية ومشاركين فى صناعة القرار قبل مماته (٣) ٠

---

(١) كانت تشكل محاكم عسكرية لمحاكمة ممثلى الاتجاهات السياسية المخالفة للنظام وكان فيها ممثلى الاتهام هو نفسه القاضى مثل جمال سالم فى بداية الثورة وما سمى بمحاكم الدجوى فى الستينيات حسبما يروى البعض ٠

(٢) لويس عوض ــ اقنعة الناصرية السبعة ــ مناقشة توفيق الحكيم ومحمد حسنين هيكل ــ دار القضايا ــ بيروت ، سنة ١٩٧٥ ، ص ٣١ ٠

(٣) انظر : سيد مرعى ــ التجربة السياسية فى مصر ــ الديمقراطية فى مصر ــ مرجع سابق ص ٢٩ ٠

الفصل الثالث

الفكر التربوى من ناحية الشكل (الصورة)

قام تحليلنا للفكر التربوى فى مصر من ١٩٥٢ حتى ١٩٧٠ وفق نموذج مرفق فى نهاية الرسالة قام على أسلوب تحليل المضمون كأسلوب من أساليب المسح الاجتماعى (الوصفى) وهذا الأسلوب تكمن ماهيته فى كونه يؤدى الى وصف كمى وموضوعى للمحتوى المراد تحليله وكان هذا المحتوى هو الكتابات التربوية للمتخصصين فى التربية كما تظهر فى الدوريات المتخصصة كصحيفة التربية - بصفة رئيسية - أو مجلة التربية الحديثة - أو مجلة التربية الأساسية أو مجلة تنمية المجتمع أو النشرات أو المؤتمرات أو الكتب وهو يعتمد فيها على الكتاب المؤثرين فى حركة الفكر التربوى فى مصر سواء على مستوى المفاهيم أو على التصورات . وقد صممت فئات وعناصر هذا النموذج وفق ما أسفر عنه رصد خصائص المجتمع المصرى تاريخيا وحتى نهاية الفترة موضوع الدراسة ٠

وتمثلت موضوعية هذا النموذج فى عرضه على محكمين من أقسام أصول التربية والمناهج وعلم الاجتماع والفلسفة وقد اتفق معظمهم على حذف بعض الفئات واتفق البعض الآخر على ادماج بعض العناصر أو تعديل بعضها الآخر ٠٠ الى أن انتهى النموذج الى الشكل المرفق فى نهاية الرسالة٠

وكذلك تمثلت الموضوعية أيضا فى القيام بتطبيق هذا النموذج مرة أخرى على بعض الكتابات فى فترات متباعدة وصلت فى بعضها الى شهرين

وبهذين الاجرائين ! كان الاطمئنان تقريبا الى صدق وثبات هذا النموذج فى قياس ما يقيسه ٠

تجدر الاشارة الى أننا لن نقتصر على التحليل الكمى اذ سوف نستتبع هذا بتحليل كيفى للنتائج معتمدا على تحليل المجتمع - كما عرض فى الفصل الثانى - الى جانب مسلمات الدراسة ووجهة نظر الباحث وذلك كله بهدف تفسير النتائج الكمية ٠

وسوف نعرض فى هذا الجزء النتائج مرتبة وفق ترتيب فئات وعناصر نموذج التحليل المشار اليه ٠٠ وهى مرتبة وفق ما يلى :

أولا : فئات تتعلق بماهية الفكر ٠٠ وهى تتضمن الفئات الأولى ، والثانية ، والثالثة ، والرابعة ٠

ثانيا : فئة تتعلق بطبيعة البيئة التى تتحدث عنها الكتابات ، وهى الفئة الخامسة ٠

ثالثا : فئة تتعلق بمنهج الكتاب ، وهى الفئة السادسة ٠

رابعا : فئات تتعلق بموقف المفكر فى بعض القضايا وهى الفئة السابعة والثامنة والتاسعة ٠

خامسا : فئة تتعلق بمدى ارتباط الفكر المطروح فى الكتابات بواقع المجتمع المصرى ومشكلاته كما حددتها الدراسة الراهنة وهى العاشرة٠

وبدءا من الفئات الأولى حتى السادسة يمكن اعتبارها فئات تتعلق بالفكر من الناحية الصورية أى من حيث الشكل الذى يظهر عليه الفكر وهى سوف تكون محور الفصل الثالث ٠

أما الفئات الأخرى فيمكن اعتبارها فئات تشير الى مضمون الفكر التربوى فى فترة الدراسة وسوف يستغرقها الفصل الرابع ٠

وتجدر الاشارة الى أن كل فئة يندرج تحتها عدد معين من العناصر التى تتضمنها الفئة ، وتوجد جداول كمية توضح عدد تكرارات ظهور هذا العنصر فى الكتابات التى شملها التحليل وأيضا توضح النسبة المئوية لعدد التكرارات لهذا العنصر مقسومة على العدد الكلى لمجموع الكتابات التى شملها التحليل ٠٠٠

وعند عرض النتائج يجب ملاحظة ٠٠٠

١ ـ أن هناك بعض الفئات تستغرق أكثر من عنصر من نفس الفئة ٠

٢ ـ أن العناصر ليست محددة تحديدا قاطعا مانعا بين بعضها والبعض الآخر ٠

٣ ـ أن بعض الكتب يقوم بتأليفها أكثر من كاتب ونتيجة لما قد يكون من اختلاف بين المؤلفين فى بعض القضايا فقد قام الباحث بتحليل كل جزء لكل كاتب على حده ٠ ولذلك فان هذا النوع من الكتب تتكرر فيه بعض العناصر المتعارضة ٠

٤ ــ من الممكن استخدام بعض المواد في فئات متعددة

أولا : فئات تتعلق بماهية الفكر :

الفئة الأولى : تتعلق بالفكرة التى تطرحها المادة المقروءة •

جدول رقم (١١)

العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١ ــ يطرح الفكر بصورة Micro	٣٩	٠٩ر٥٩٪
٢ ــ يطرح الفكر بصورة Macro	٢٧	٩٠ر٤٠٪

المقصود بطرح الفكرة بصورة Micro أنهـا تتعلق بفنيات التربية واطارها • أما طرح الفكرة بصورة Macro المقصود به هو أن تكون الفكرة متعلقة بقضايا كلية عامة أو فى اطار علاقة الفكر التربوى بمجالات الفكر الأخرى •

ونجد نتائج التحليل الأخرى كما هو موضح فى الجدول رقم (١١) تشير الى أن العنصر الأول كان عدد تكرارات ظهوره فى المادة المقروءة المحللة أكثر من الفئة الثانية وكانت مضامين هذه الكتابات تؤكد على :

- توضيح طريقة جديدة فى التربية عن طريق النشاط •
- أو تدور حول بحث التعليم فى كيفية ملاءمته مع أوضاعنا الثقافية باعادة النظر فى نظامه •
- أو بحث مضامين فلسفة التعليم فى احدى الخطط الخمسية ••
- أو دراسة العوامل المؤثرة على تكوين شخصية الفرد عن طريق دراسته للوسائط التربوية الثلاث (الأسرة ، المجتمع ، المدرسة) •
- تحقيق التفكير العلمى عن طريق القصة العلمية باعتبارها وسيلة •
- مناقشة ما يمكن أن تقوم به المدرسة الثانوية من أجل تحقيق المثل العليا التى يريد المتعلمون تحقيقها وفق احتياجاتهم ووفق مطالب نموهم •
- يناقش مضامين التربية الاشتراكية باعتبارها نوعا من أنواع التربية .

- يناقش قضية اعداد المعلم باعتبارها قضية هامة من الناحية التربوية ٠

- يناقش مضامين التربية الحديثة من وجهة نظر فلاسفة الولايات المتحدة الأمريكية والتعديلات التى أكدوا عليها مثل منهج النشاط ، وطريقة الوحدات فى التعليم ٠

- وضع تصور لأسس نظرية جديدة فى التربية تسترشد بمفهومات التحليل النفسى كاطار تفسيرى لهذه النظرية وهى فى مضمونها تقوم على مجاوزة ما هو قائم ويكون محورها العمل المنتج ، وهذه التربية الجديدة هى التى سوف تؤدى الى ثورة ثقافية فى المجتمع ٠

- تؤكد على أن يكون الاهتمام الرئيسى فى مجال محو الأمية هو دوافع التعليم عند الأميين أكثر من مجرد التركيز على الطريقة التى تنصب عليها معظم الكتابات فى هذا المجال ٠

- تتناول كيفية اختيار التلاميذ للمراحل التعليمية من حيث معاييرها ونظم القبول فى المراحل التعليمية المختلفة ٠

- تتناول رابطة خريجى كليات ومعاهد التربية من حيث تاريخها وأهدافها وجهودها ثم مسئولية الخريجين فى ضوء بيان ٣٠ مارس ٠

- تأييد السياسة التعليمية الجديدة التى أعلنتها وزارة التربية والتعليم وتقديم بعض الاقتراحات التى تراها الرابطة والخاصة بأمور المعلمين التعليمية ٠

- عرض قانون رابطة كليات ومعاهد التربية ٠

- يتناول محورا من محاور التربية وهو التربية الأساسية ٠

- يعرض للمعركة الدائرة بين أنصار تعميم ما بعد المرحلة الابتدائية ومناقشة هل يكون بمصروفات أم مجانيا ؟ !

- الفصل باعتباره ظاهرة اجتماعية تخضع للتحليل من حيث انه فى فى نفس الوقت ميدان للظواهر السيكولوجية ٠

- مناقشة الأسس التربوية للقومية العربية ٠

- يوضح بعض التعليمات والنصائح لجامع البيانات من مواقع الممارسة ٠

- اثارة التساؤلات حول قضية : من نعلم ؟ وعلى أى أساس نختارهم ؟ وما الصيغة الملائمة لتعليمهم ؟ وما هو مستوى المعلمين الذى تبغيه ؟ ٠

- يتناول قضية الكم والكيف فى التعليم ٠

- يناقش مدى توجيه التربية والتعليم على أساس الدراسة الواقعية وأيضا الاستناد الى نتائج الدراسات فى العلوم التى تسترشد بها التربية وخاصة علم النفس ، الى جانب آراء التربويين ذوى المكانة العالمية ·

- تقييم للكتب المستعملة فى محو الأمية وفق معايير مشتقة من المراحل المختلفة التى يجتازها الانسان فى تعلم القراءة ، وهذه المراحل مشتقة من الدراسات العلمية والملاحظات الشخصية للكاتب ·

- يذكر صورة واقعية عن بعض نماذج العمل الميدانى ومشكلاته فى ضوء أنواع النشاط التى قام بها رجال المركز الدولى للتربية الأساسية بسرس الليان ·

- يتعرض لمشكلة الدروس الخاصة من حيث التعريف بأسبابها والحلول المقترحة لحلها ·

- توضيح بعض المفاهيم الشائعة فى علم الاجتماع ·

- مناقشة المعوقات التى تعترض الخدمات التعليمية ·

- يعرض للمدرسة التقليدية ، والمدرسة التقدمية داعيا للأخذ بمدرسة المجتمع ·

- الدعوة الى اجراء المزيد من الأبحاث المتعلقة بالعملية التربوية ·

- يتناول اتجاهات اعداد المعلمين واتجاهات الدراسات التربوية كما ظهر فى المؤتمر النوعى للدراسات التربوية واعداد المعلمين المنعقد فى فبراير ١٩٦٧ بالقاهرة والذى انبثق من مؤتمر تطوير التعليم العالى والجامعى فى الجمهورية العربية المتحدة ·

- يركز على أهمية المتابعة فى مرافق التربية والتعليم آخذا بالميثاق كاطار مرجعى ·

- يتعلق باستخدام الأسلوب الجماعى فى القيادة فى مختلف مرافق التربية والتعليم ·

- يعرض للاتجاهات التربوية فى العالم ·

- يناقش مسألة الحضور والغياب فى المدارس والجامعات ·

- يتعرض للقيادة فى التربية ويعتبرها فن ، ويحدد مبادئها والصفات المميزة للقيادة ويضع معايير لتقيمها ·

- يتعرض لأهمية رسالة المعلم فى التوعية والتوجيه القومى ٠

أما العنصر الثانى فى الفئة الأولى : يتعلق بطرح الفكرة بصورة Macro أى متعلقة بقضايا كلية عامة أو فى اطار علاقة الفكر التربوى بمجالات الفكر الأخرى ٠

وكانت مضامين الكتابات المندرجة تحت هذا العنصر تؤكد على :

- علاقة الفكر التربوى بما يحدث فى المجتمع خاصة وان النظريات التربوية ما هى الا تبرير وانعكاس لظروف المجتمع ٠
- التربية تستمد مقوماتها من المجتمع حيث تتاثر بنوع المجتمع الذى توجد فيه ٠
- تؤكد على ضرورة اختلاف المناهج تبعا لاختلاف البيئات ٠
- مناقشة قضايا التعليم فى مختلف مراحله وعلاقته بسوق العمل والدعوى للتخطيط للهيكل الوظيفى بدلا من بعثرتها فى وزارات متعددة بلغت أربع عشرة وزارة ٠
- الاهتمام ببعض القضايا مثل الأمية التى تعتبر مشكلة اجتماعية وقضية زيادة الانتاج ومواجهة التطور الصناعى والزراعى والتجارى من الناحية الاقتصادية ، وقضية التعاون مع الدول الأخرى خاصة الدول العربية والأفرو آسيوية ٠
- ضرورة مراجعة دور المدرسة الثانوية فى المجال الاقتصادى ومناقشة مدى استيعاب المدرسة للاتجاهات المطروحة فى المجتمع (الاشتراكية ـ والديمقراطية ـ والتعاونية) ٠
- كيفية تطبيق أهداف المجتمع المعلنة ، مرافق التربية والتعليم ٠
- كيفية تحويل مبادىء الميثاق الى عادات وسلوك واقعى عن طريق التعليم ويكون أهم محورين فيه هما المدرسة والمعلم ٠
- التأكيد على الديمقراطية باعتبارها فلسفة وذلك من أجل جعلها واقعا ووسيلة تسير المدرسة عليها ٠
- التأكيد على دور التربية والتعليم فى بناء المجتمع الاشتراكى وذلك بمراجعة نظم التعليم والخدمات التعليمية والمناهج وطرق التدريس واعطاء المزيد من الاستقلال للادارات المحلية ٠

- التأكيد على دور التربيــة فى حيوية الثقافة وقدرتهـا على الابتكار والتماسك والتكامل بين عناصرها والموازنة بين جوانبها المختلفة ، وما تتسم به من مرونة ٠

- الالتأكيد على العلاقة بين التخطيط التربوى والتخطيط القــومى على مستوى الدولة ٠ والتأكيد على أن ابتعاد السياسة التعليمية عن مجالات التنمية الاقتصــادية والاجتماعية يعطل التطور الاقتصــادى والاجتماعى ٠

- مناقشة كيفية الاصلاح التعليمى حتى يساير التغييرات التى تحدث فى المجتمع مع الأخذ فى الاعتبار أن التعليم هو المرآة التى تعكس هذه التغييرات وهو القوة القيادية الفعالة التى قد تلعب دورا بالغ الأهمية فى تطويرها من ناحية أخرى ٠

- تأكيد على ضرورة تواكب الفكر التربوى مع حركة المجتمع مع الأخذ فى الاعتبار النظرة الكلية كمنهج من مناهج الفكر العلمى والمشاركة الواسعة العميقة حتى يقوم كل انسان بمسئولياته وأيضا لابد من اتباع الجماعية فى العمل وبث الوعى التخطيطى وسيادة روح التعبئة ضد التخلف ، ويناقش أيضا أن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية يعنى أن تتاح للتلاميذ بداية فرصهم التعليمية من خط واحد وأن يتم نموهم وتقدمهم بعد ذلك حسب جهودهم فى التحصيل وطاقاتهم فى النمو ٠

- يدرس علاقة التربية والتعليم وضرورة تفاعلهــا مع الصناعة وأن الأساليب التربوية التدريبية تمكن التكنولوجيا أن تلعب دورها فى تطوير الصناعة ٠

- التعليم الابتدائى من وجهة النظر الاشتراكية يمثل مجموع أطفــال الشعب دون تفرقة أو تمييز لفترة محددة من الزمن بقصد تكوينهم كمواطنين صالحين فى المجتمع والتربية الاشــتراكية بصــــفة عامة محورها العمل بأسلوب التعاون ٠

- للفكر التربوى فى مصر بشعض الفترات التاريخية أبعاد اقتصادية واجتماعية تؤثر على حركته ٠

- من أهم الجوانب التربوية للتطوير الصناعى والاقتصادى فى الجمهورية العربية المتحدة التوسع فى التعليم الفنى واعادة النظر فى الطرق والمناهج التى يغلب عليها الطابع النظرى خاصة فى المدارس الثانوية والنظر الى اعداد خريجى الكليات النظرية حيث أعدادهم تتزايد دون

حاجة فعلية لهم ويجب الاهتمام بالمهارات الى جانب قدر من الثقافة في التعليم الفنى حيث ان تحقيق هذا يزيد من انتاجية الطلاب ٠

- يمكن لقادة التوجيه القومي للمعلمين أن يقوموا بدورهم فى التوجيه القومى داخل التنظيم السياسى فى تنمية اتجاهات قومية (كالادخار) وكذلك يمكن أن يكون لهم دور رائد فى خطط التنمية ٠

- وجوب استيعاب التعليم لمضامين الميثاق وتحويلها الى اتجاهات باعتبار ان خير ضمان لتحقيق أهداف الميثاق هو التعليم ٠

- التعليم لا يمكن النظر اليه نظرة حيادية تقوم على مسلمات أن الكون والمجتمع والانسان كل فى جوهره واحد فى كل زمان ومكان ، والتعليم تسيطر عليه الدولة ومن ثم فهو يتشرب فلسفة الدولة ٠

- يجب اعادة تخطيط التعليم بحيث يكون مرتبطا باحتياجات القوى العاملة ٠

- يؤكد على أن مبدأ تكافؤ الفرص يقصد به اتاحة الفرصة لكل فرد ليضطلع بدوره فى المجتمع ويختار نوع العمل أو المجال الذى يزاول فيه بقدر ما تؤهله قدراته وخبراته وبذلك يكون هذا المبدأ بمثابة تنظيم اجتماعى يهدف للافادة من جميع أفراد المجتمع ومساهمتهم فى بناء الوطن وهو يقوم على مبادىء رئيسية من دعائم الديمقراطية الحديثة وهى الايمان بالقيمة الذاتية للفرد وتمتعه بالحرية والمساواة بينه وبين غيره من الأفراد وهذا المبدأ فى كمه وكيفه يختلف من دولة الى أخرى باعتبار أن مفهوم الديمقراطية يتشكل تبعا للاطار الاقتصادى لكل دولة والفلسفة السياسية لها ٠

- التربية أداة من أدوات النمو الاقتصادى وتوضح أن الفكر التربوى مرتبط بميادين المعرفة الأخرى ٠

من الملاحظ أن الكتابات التى كانت تطرح فيها الأفكار بصورة Micro كانت فى مجملها أكثر من الكتابات التى كانت أفكارها تعرض بصورة Macro وقد يرجع هذا الى النظرة الجزئية التفتيتية فى تناول الأمور أكثر من النظرة الكلية الشمولية التى تعتبر الظواهر التى تدرسها ليست فى النهاية مجرد جمع لاعداد العناصر التى تندرج تحتها وانما تنظر للمحصلة النهائية لهذا الجمع باعتباره أكبر من مجموع أجزائه من ناحية وتأخذ فى اعتبارها أيضا علاقات التأثير والتأثر بين

المنظومات المختلفة التى تندرج تحت نظام أكبر منها ويحتويها ويكون جزءا متفاعلا فى منظومة أخرى وهكذا ٠

وهذا ينطوى على انكار ــ ربما بوعى أو بدون وعى ــ وحده المعرفة وتكاملها ومن ثم عدم ادراك أن الحدود بين العلوم والمجالات المختلفة حدود مصطنعة فرضتها ظروف كثيرة أهمها التراكم والتشابك الضخم للمعارف والنمو المتسارع للعلوم هذا الأمر الذى فرض التخصص الدقيق على العلوم والمعارف بصفة عامة وهذا الموقف قد يكون راجعا ــ بوعى أو بدون وعى ــ الى تغلغل الاتجاهات البراجماتية لدى من يتصدى لأمور التربية فى مصر فقد كانت الكتب المترجمة فى الفلسفة الأمريكية وخاصة الفلسفة التربوية ــ على سبيل المثال ــ التى حظى روادها باهتمام كبير حتى أن جون ديوى أحد مؤسسى هذه الفلسفة لم يحظ فيلسوف مثله مثلما حظى من ترجمات وكتابات كثيرة عنه فى مصر ٠

هذا فى الوقت الذى كانت تروج فيه مؤسسة فرانكلين كتاباتها فى تلك الفترة فى مجالات التربية وعلم النفس والاجتماع والفلسفة وصلت عددها ــ كما يقرر البعض ــ الى ٢١٨ كتاب حتى سنة ١٩٦٥ فى الوقت الذى كان يعلن فى مصر على المستوى السياسى الرسمى مواجهة الفكر الرأسمالى ووصل عدد الكتب الخاصة بالتربية الى ٨٢ كتابا وعلم النفس ٦٣ كتابا وعلم الاجتماع ٤١ كتابا والفلسفة ٣٢ كتابا وقد كان موجها للمعلم ١٧ كتابا حتى سنة ١٩٦٥ وكانت تقوم باعتبارها بحوثا تربوية لخدمة المعلم وهى باشراف وتقديم نائب وزير سابق ــ كما يقرر صاحب هذا المؤلف (١) ٠ هذا الى جانب أن تاريخ هذه الفلسفة الأمريكية فى التربية يرجع الى الأربعينيات من هذا القرن مما لا يدع مجالا للشك فى حتمية تأثيرها على العاملين فى حقل التربية ومفكريها وهذا الاستنتاج قد يوافق فى بعض جوانبه مع ما يؤكده الدارسون لحركة الفكر التربوى فى مصر من حيث التقرير بأن أهم ما يمكن ملاحظته على حركة الفكر التربوى فى مصر فى هذه الفترة أنه كان متأثرا الى حد كبير بحركة الفكر التربوى فى الخارج وبالذات أصبحوا يشكلون الجمهرة الكبرى لأساتذة الكلية الوحيدة للتربية فى مصر وهذا أدى الى أن يصطبغ الانتاج الفكرى فى عمومه بالفلسفة الأمريكية وبالتربية الأمريكية دون أن تتاح الفرصة لأية اتجاهات أخرى أن تعبر عن نفسها (٢) ٠

---

(١) أديب ديمترى ــ **وجه امريكا القبيح فى التربية** ــ وزارة الثقافة ٠ المؤسسة المصرية للتاليف والنشر ــ سنة ١٩٦٨ ، القاهرة ص ٣٤ ــ ٣٥ ٠

(٢) سعيد اسماعيل على وآخرون ــ **تجربة ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ فى التعليم** ــ دار الثقافة للطباعة والنشر ــ القاهرة سنة ١٩٨٣ ، ص ٣٣ ــ ٣٤ ٠

ومن جهة أخرى كان هناك التشكيك فى امكانية أن يكون لنا فكر تربوى خاص يمكن الاعتماد عليه دون اغفال للاتجاهات العالمية فى نفس الوقت وهذا أمر يختلف عن مجرد الوقوف موقف المستقبل المجتر للفكر الأجنبى دون تمثله فى ضوء واقعنا ومشكلاتنا وامكانياتنا ·

وقد كان التعبير عن هذه الفلسفة يظهر من وقت لآخر – متوافقا مع ما كان يدعو اليه المستعمرون – من تقلص فرص التعليم وتقويض الجهود الداعية لانتشاره معللين بمختلف الحجج وكانت الدعوة الى هذا الحد من انتشار التعليم تأخذ صورا مختلفة تتخفى وراء مسوح وحجج باسم العلمية المستوحاة من هذه الفلسفة الموجهة لخدمة أغراضهم فى معظم الأحيان – مثل الاقتصار والدعوة لسياسة الكيف ووضعها فى موقف تناقض مع أى سياسة للتوسع فى التعليم والتركيز على أن سياسة الكم هى المؤدية الى تدهور الكيف وهى العامل الوحيد لتدهور هذا الكيف ويمثل هذا التيار فى مصر اسماعيل القبانى وهو يقرر فى أكثر من موضع أن « التضحية بالكيف فى سبيل الكم عامل من العوامل التى تؤدى الى ضياع الأغراض الحقة المقصودة من التعليم (١) ·

وبالطبع ليس بخفى التوجهات الاجتماعية التى تقف وراء كل من أنصار الكم وأنصار الكيف ·

ومن جهة أخرى كان الاهتمام بالعلم (التجريبى) فى ذلك الوقت – الذى ينصب فى جوهره على دراسة ما هو محسوس وما هو جزئى الأمر الذى جعل الاهتمام بالموقف التجريبى المبسط فى ملاحقة الظواهر الاجتماعية فى غيبة الاطار النظرى الشامل المفسر وانطلاقا من هذا الفكر يجد الانسان نفسه مرغما على رفض الكتابات التى تتسم بالتنظيرات بدعوى أنها تقود الى متاهات ميتافيزيقية وهذا ينطوى بطبيعة الحال على رفض ضمنى للأيديولوجيا وذلك بدعوى الموضوعية التى يعتبرها أنصار هذه المدرسة ضد الذاتية متغافلين أن – لا موضوعية بمعزل عن الذاتية وأن لا تجريبية بدون أيديولوجيا موجهة لها باعتبارها هى الاطار الموجه لهذه التجريبية وهى الاطار المرجعى أيضا فى نفس الوقت ·

وفق ذلك وغيره جاءت معظم الكتابات متسمة بالنظرة الجزئية فى تناول الظواهر ·

---

(١) اسماعيل القبانى – **التربية عن طريق النشاط** – الطبعة الأولى مكتبة النهضة المصرية – يناير ١٩٥٨ – المقدمة ·

وفيما يلى بعض الأمثلة على هذا :

مثال : .. عقيدتى أن نقطة البداية فى كل انتاج تربوى مرغوب فيه ليس هو مكان المصنع أى المدرسة ، ولا مواد الصناعة وهى المقررات والأبواب ، ولكن الصانع نفسه وهو المعلم . فلسفته ، عاطفته ، نفسيته ، فهمه لما يريد أن يعمل ، تحمسه للانتاج ؛ غيرته على الوظيفة التى يؤديها انتاجه فى المجتمع ، مهارة أصابعه فى معالجة المادة الآدمية التى بين يديه .

هذا ان صح فى كل اصلاح تربوى مرغوب فيه ، فهو أصح فى حالة التربية من أجل القومية العربية والوحدة العربية لأنها قبل كل شىء أمر يتصل بالسياسة وبالعقيدة وهما أمران يحتاجان الى اقتناع واخلاص ... » (١) .

فى هذا المثال نجد العبء الأساسى فى كل اصلاح تربوى يقع على المعلم فقط دون مراعاة لظروفه ، وامكانياته ، ومدى اعداده ، ودخله ، ومشكلاته الخاصة ، هذا فى الوقت الذى لم يتعرض فيه الكاتب لفعل العوامل الأخرى التى يؤكدها الكثيرون وهى الدخول من مدخل المصالح الاقتصادية المشتركة بين الدول العربية ـ وذلك على غرار السوق الأوربية المشتركة على أقل تقدير ـ حتى تكون وحدة حقيقية بين الشعوب العربية من خلال مصالحها المشتركة وليس مجرد الاقتصار على الوحدة بين الحكومات ورؤسائها فقط هذا فى مجال تحقيق الوحدة العربية .

أما بالنسبة لأى اصلاح تربوى فانه لا توجد الاشارة الى الظروف المجتمعية المحيطة والتى تعمل على تدعيم أى اصلاح بل وتعززه هى ، ويختلف مع الكاتب زميل آخر معاصر له حيث يقرر « ... أن عملية تعديل المعتقدات والاتجاهات والمفاهيم ليست مجرد عملية فكرية لأنها ترتبط بالوسط الاجتماعى الذى يعيش فيه الفرد وما يسود هذا الوسط من اتجاهات فكرية وعقائدية وسلوكية وترتبط بمركز الفرد فى هذا الوسط وبدوره فيه » (٢) .

مثال آخر يتعلق باقرار ان أسباب الدروس الخصوصية تتمثل فى :

١ ـ التوسع الكبير فى التعليم خاصة فى المرحلة الابتدائية ثم الضمور

---

(١) أبو الفتوح رضوان ـ التربية والقومية العربية ـ مرآة العلوم الاجتماعية ـ تصدرها رابطة أساتذة المواد الاجتماعية ـ العدد الثانى ـ يونية سنة ١٩٥٨ ، ص ١٥٣ .

(٢) صادق سمعان ـ الفلسفة والتربية ـ دار النهضة العربية ـ الطبعة الأولى ـ سنة ١٩٦٢ ، ص ٢٥٥ .

الشديد فى المرحلتين الاعدادية والثانوية بحيث لاتستوعب المرحلة الاعدادية غير ٣٠٪ من المقيدين فى الصف السادس ·

٢ ـ المرحلة الابتدائية تجمع بين الأسوياء وغير الأسوياء ·

٣ ـ وجود أنواع مختلفة من المدرسين غير المؤهلين ·

٤ ـ كثافة الفصـــول ·

٥ ـ نصيب الفصل من المدرسين ·

٦ ـ نظم الامتحانات (١) ·

فى المثال السابق اغفال لوضـــع المدرسين المادى المتدهور بالمقارنة بنظرائهم فى الوظائف والمهن الأخرى هذا الوضع الذى لا يستطيع به سداد حاجاته الأساسية الا بدخل آخر سواء كانت الانصراف الى أعمال أخرى غير التدريس أو لاعطاء الدروس الخاصة وتتحول العملية التعليمية فى المدرسة الى عملية شكلية بعد ذلك فى معظم الأحيان ·

وفى هذا أيضا اغفال لنظم وســـياسات القبول عن طريق مكاتب التنسيق ، واغفال الثنائية الموجودة فى النظام التعليمى حيث هنـــاك نظامان أحدهما مفتوح موصل للجامعة والآخر مغلق فمثلا فى التعليم الفنى الأمر يجعل معظم الطلاب يتجهالى الدروسالاضافية بل أى وسائل أخرى ـ أخلاقية أو غير أخلاقية ـ تتيح لهم الالتحاق بهذا النظام المفتوح ، كما أنه يصاحب هذا ، التحقير من الحرف والمهن من حيث النظر الى التعليم الفنى أنه مرحلة منتهية مسدودة لا توصل الى المراحل العليا من التعليم كما أن التعليم النظرى ـ فى المدرسة الثانوية العامة ـ المؤدى الى الجامعة سوف يوصل الى الوظيفة المضمونة ـ تبعا لسياسات توظيف الخريجين فى ذلك الوقت ـ ومن ثم فالتعليم والتدرج فى مراحله الى جانب الوظيفة المضمونة فى النهاية قد جعل البعض ينظر اليه الى أنه هو السبيل الى التدرج الاجتماعى ·

مثال آخر « ··· المثل الأعلى هو ألا تكون العناية بالكم على حساب الكيف بيد أن مبدأ تكافؤ الفرص يفرض الكثير من التضحية فى العناية بالكم على حساب الكيف ·· » (٢) ·

---

(١) محمد توفيق السيد ـ مشكلة الدروس الخصوصية ـ **صحيفة التربية** ـ العدد الثانى ـ يناير سنة ١٩٦٨ ؛ السنة العشرون ؛ ص ٣ ـ ٥ ·

(٢) أمير بقطر ـ الاشتراكية والتعليم ـ **التربية الحديثة** ـ العدد الأول الســنة السادسة والثلاثون ـ مجلة دورية تصدر عن الجامعة الأمريكية بالقاهرة أكتوبر سنة ١٩٦٢ ، ص ٣ ـ ٦ ·

هذا الحديث يضع الكم فى مقابل الكيف وهو ينطوى على مسلمة أنهما بالضرورة متناقضان ولا يلتقيان وهذا غير صحيح فى معظم الأحيان هذا من جهة ومن جهة أخرى فان أى كم جديد هو بالطبع يؤدى الى كيف جديد خاصة فى ظروف مجتمعنا الذى يعانى أكثر من نصفه من الأمية المصاحبة للتخلف .

وهو بدلا من أن يسلم بأن التوسع ضرورة تفرضها ظروف مجتمعنا ولكن الصيغ المدرسية (النظامية) الموجودة هى التى تحتاج الى اعادة النظر والاتجاه الى التربية اللا مدرسية والأخذ بالبدائل الأخرى قد يكون هو الحل لاجتياز مجتمعنا حالة التخلف فى هذا المجال والتى قد لا يغير مجرد اعطاءه جرعات معينة من بعض المواد أو المناهج التى تدرس ، أو تعديل شروط الالتحاق بمعاهد اعداد المعلمين أو انشاء مزيد من الدور أو تزويد طلابه بالنظريات الحديثة فى التربية وعلم النفس أو المناداة بأخذ بعض الاتجاهات العالمية فى اعداده دون توضيح كيفية تحقيق ذلك فى مجتمعنا مثلما يقرر البعض فى المؤتمر النوعى للدراسات التربوية واعداد المعلمين فى الفترة ما بين ٣ الى ٩ فبراير سنة ١٩٦٧ بالقاهرة والمنبثق عن مؤتمر تطوير التعليم العالى والجامعى للجمهورية العربية المتحدة فتشير الاتجاهات لاعداد معلم المرحلة الأولى أن يكون بعد اتمام المرحلة الثانوية العامة فى اطار الجامعة لمدة عامين على الأقل أو اعداده فى دور المعلمين والمعلمات لمدة خمس سنوات بعد المرحلة الاعدادية (١) . ولكن دون الاشارة الى كيفية اختيار النوعية من الطلاب التى تنتظم فى هذا النظام وهل هذا الاختيار يظل كما هو الحال عليه يشمل أصحاب المجاميع المنخفضة فى دخول هذا النظام ومن لم يستطيعوا الالتحاق بالكليات المختلفة أو دخول المرحلة الثانوية العامة الموصلة الى الجامعة وماهية المحتوى المقدم فى هذه النظم وماهية فلسفتها ومن ثم أهدافها .

وكذلك نجد البعض فى قضايا أخرى يرى مجرد تعديل بعض القوانين أو ارساء سياسات تعليمية جديدة (٢) أو تعديل طرق التدريس وادخال طرق جديدة أخرى (٣) أو تحسين أحوال المعلم فقط أو تغيير بنية

---

(١) انظر ـ ابراهيم عصمت مطاوع ـ اتجاهات جديدة فى الدراسات التربوية واعداد المعلمين ـ **صحيفة التربية** ـ العدد الثالث ـ السنة العشرون ـ مارس سنة ١٩٦٨ .

(٢) انظر محمد حافظ غانم ـ فلسفة التعليم فى الخطة الخمسية القادمة ـ **صحيفة التربية** ـ السنة الثانية والعشرون ـ العدد الثانى ـ يناير سنة ١٩٧٠ .

(٣) انظر اسماعيل القبانى ـ التربية عن طريق النشاط ـ **مرجع سابق** ـ الفصل الثالث .

التعليم فقط أو تغيير شروط الالتحاق بمراحل التعليم المختلفة • بل أن البعض يرى مجرد تغيير نوع القيادة داخل المدرسة (١) •

أو مجرد عرض للاتجاهات العالمية فى التربية (٢) •

كل من هذه الموضوعات وهذه الاهتمامات وان كانت تعتبر هامة الا أنها كانت تبحث كل منها بمعزل عن الآخر أو ينحو نحو التركيز على هذه القضية دون غيرها أو اعتبار أن هذه المشكلات تعتبر تربوية فى أسبابها مغفلة الأسباب الأخرى وعلى الرغم من هذا فان بعض الكتابات ــ وان كانت أقل من سابقتها كما كان واضحا فى التحليل الكمى ــ أخذت فى اعتبارها مجالات الفكر الأخرى ، متسمة بالكلية فى تتبعها للمسببات المتشابكة المتداخلة وتفسير الظواهر • فعلى الرغم من ان البعض كان يعرض للآراء التربوية متصورا أن هذه الآراء قد تصلح لكل مكان دون الأخذ فى الاعتبار اجتماعية المعرفة ومن ثم اجتماعية التربية جاءت بعض الكتابات على العكس من ذلك • فعلى سبيل المثال يقرر البعض أن التربية تتأثر بنوع المجتمع الذى توجد فيه ، ومن ثم فالتعليم فى أى مجتمع يجب أن يخدم غرضا اجتماعيا كما يجب أن يقوم على أساس احساس الكبار بظروف مجتمعهم واختيار أغراض التربية فى ضوء هذه الظروف المتغيرة ، كما أن المشكلات التى يعيش فيها الناس خارج المدرسة هى الأساس الأول الذى يجب أن يقوم عليه المنهج المدرسى » (٣) •

ويؤكد البعض التداخل والاعتماد المتبادل بين ميادين التربية وبينها وبين العلوم الأخرى وفيما يلى بعض المقتطفات فى هذا الصدد « •• فلسفة التربية لا يمكنها أن تستغنى عن الأسس الاجتماعية والتاريخية تماما كما أنه لا يمكن للأسس الاجتماعية والتاريخية الاستغناء عنها • فالتحليل الاجتماعى والنظرة الثقافية الشاملة ورؤية العلاقات والارتباطات بين التربية والقوى السياسية والاقتصادية والدينية ــ هذه كلها من أساسيات فلسفة التربية ، لأن فلسفة التربية

---

(١) انظر محمد خليفة بركات ــ القيادة الجماعية ــ صحيفة التربية ــ السنة الخامسة عشرة ــ نوفمبر سنة ١٩٦٢ ــ العدد الأول •

(٢) انظر ــ محمد خيرى حربى وآخرون ــ الاتجاهات التربوية المعاصرة ــ مركز الوثائق والبحوث التربوية نشرة (٢) ــ وزارة التربية والتعليم المركزية ــ القاهرة ــ أبريل سنة ١٩٦١ ، ص ٩ ــ ١٩ •

(٣) محمد الهادى عفيفى وآخرون ــ مفاهيم جديدة فى التربية ــ مطبعة رويال ، الاسكندرية ــ د•ت ص ٥٨ ــ ٥٩ ٤٩ •

لابد أن تقوم على فلسفة اجتماعية • والأسس الاجتماعية تعتمد بدورها على الأسس الفلسفية ، فالتحليل الاجتماعي لابد أن يقوم فى ضوء فلسفة معينة والا جاء هذا التحليل مختلطا مضطربا ، كما أن الأسس الاجتماعية لا تستغنى عن الفلسفة فى دراسة نظريات العلوم التى تعتمد عليها (كعلم الاجتماع ، علم النفس الاجتماعى ، الانثربولوجى ، الاقتصاد ، السياسة ٠٠) • حتى يمكنها أن تختار من بينها ما يصلح لأغراضها • وينطبق هذا على العلاقة بين الأسس التاريخية وفلسفة التربية ٠٠ » (١)٠

ويقرر البعض أيضا أن « ما نراه بين نظم التعليم المختلفة من خلافات لا يرجع فى الأغلب الأعم الى تطبيق نظريات مرسومة مختلفة ، بقدر ما يرجع الى الظروف والملابسات الكائنة فعلا فى حياة الأمم ، وما النظريات التربوية الا تبرير لهذه الظروف والملابسات ، فكما تكون الدولة تكون المدرسة » (٢) •

وهذه النظرة تؤكد على اجتماعية التربية وبيان أنها تستمد مقوماتها من المجتمع حيث تتأثر التربية بنوع المجتمع الذى توجد فيه •

الا أن معظم الكتابات لم تتناول دراسة مدى العلاقة القائمة بين الأفكار التربوية والفئات المسيطرة على مقاليد الأمور ومدى تعبيرها عن مصالح هذه الفئات •

ومن الملاحظات الواضحة أيضا أن معظم الكتابات كانت متساوقة لفظا ـ لما يطرحه الساسة من مفهومات فعند اعلان أن مصر تنتهج الخط الاشتراكى أصبحت كلمة الاشتراكية ترد فى معظم الكتابات رغم أنها لم تظهر فى الكتابات قبل ذلك •

الا أنه يمكن ملاحظة أن بعض الكتابات كانت تلح بصورة أساسية على ضرورة أن تسود النظرة الكلية فى الفكر التربوى وهذا تأكيد على أنها مازالت غائبة حتى هذه الدعوة التى كان مضمونها يؤكد على أنه لكى يتواكب الفكر التربوى مع حركة المجتمع الجديد ينقصه النظرة الكلية كمنهج من مناهج الفكر والعمل والمشاركة الواسعة العميقة حتى يقوم كل انسان بمسئولياته ، وكذلك الجماعية فى العمل والوعى التخطيطى وبث روح التعبئة ضد التخلف والتأكيد على أن تتاح للتلاميذ أن يبدأوا

---

(١) صادق سمعان ـ الفلسفة والتربية ـ مرجع سابق ، ص ٢٢٣ ـ٢٢٤ •

(٢) محمد محمود رضوان وآخرون ـ مفاهيم جديدة فى التربية ـ مرجع سابق ، ص ١٤٤ ١٤٧ •

فرصهم التعليمية من خط واحد ، وأن يتم نموهم وتقدمهم بعد ذلك حسب جهودهم فى التحصيل وطاقاتهم على النمو وعند مناقشة قضايا المضمون التربوى الجديد منذ يوليو ١٩٥٢ يناقش النشاط الاقتصادى ومشكلة الدوافع لتحقيق الأهداف الاجتماعية وازالة الخوف باعتباره دافعا للعمل لنقله من صور العلاقات الشخصية الى العلاقات الموضوعية اللازمة للنظام الجديد والمشاركة الواعية من أجل تحمل المسئوليات (١) ٠

مما تجدر الاشارة اليه فى هذا الصدد أن بعض الكتاب لهم كتابات يمكن تصنيفها تحت أكثر من فئة بل وتحت عناصر متناقضة ، وفيما يلى احدى الكتابات التى صنفت بعض محتويات تحت العنصر الأول Micro ويمكن أن تصنف أيضا على أنها لا تعتمد على عنصر واحد فى التفسير وفيما يلى جزء منها :

« ٠٠٠ اذا سلمنا بالمقدمات فلابد أن نسلم بالنتائج ٠ اذ سلمنا أن قوام الوحدة العربية هى أن تكون فكرة وعاطفة ومثلا أعلى وارادة ، سلوكا عند كل مواطن فالوسيلة الوحيدة لتحقيقها هى التربية ، فالتربية هى فن صناعة المواطنين ، وهى فى هذا الباب الفن الوحيد ، ماذا يشغل فكر المواطن وماذا يبنى عاطفته ، وماذا يقنعه بمثل أعلى فى الحياة ، وماذا يبنى ارادته ويشد عزيمته لاتجاه قومى أو اجتماعى معين ، أى ماذا يبنى فيه نوعا معينا من السلوك ؟ انها التربية ولا شىء غير التربية ٠ واذا لم تصنع التربية هذا فماذا تصنع اذن ؟ واذا صنعت عمليات أخرى كل هذا ففيم التربية اذن ؟ ولماذا نربى والتربية كما نعلم عملية كثيرة الجهد عظيمة التكاليف ٠

وسيلتنا الأولى اذن فى تقرير الوحدة العربية وتحويلها الى حقيقة هى التربية ولكن لماذا نغلق باب الاجتهاد وفى الدنيا وسائل كثيرة ٠ أليس لنا فى الدعاية والصحافة والاذاعة وشاشة السينما وخشبة المسرح وهياكل الكنائس ومنابر المساجد عن المدرسة مندوحة ؟ أليست كلها وسائل مشروعة معترف بقيمتها فى تكوين المواطنين ؟

ثم كيف ننسى القادة والزعماء الذين اكتشفوا الوحدة العربية ، ونادوا بالوحدة العربية ، وأقاموا سياسة العرب على أساس وحدة العرب ، وحاربوا فى سبيل هذه الوحدة — كل هذا دون أن يتعلموا

---

(١) حامد عمار — فى بناء البشر — مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى — سرس الليان سنة ١٩٦٤ ، ص ١٢ — ١٧ ٠

ذلك فى المدرسة لأنهم كانوا أسبق من أساتذتهم الى هذا الكشف وهذه الفتــوح ·

كيف ننسى أبا بكر وعمر بن الخطــاب وصـــلاح الدين وجمال عبد الناصر بل كيف ننسى النبى صلى الله عليه وسلم وقد أرسل الكتب وبعث بالرسل ، ولم يمت الا بعد أن كان قد بدأ فى تسيير الجيوش لتحقيق وحدة العرب ··· » (١) ·

وفى هذه الكتابات السابقة يلحظ ندرة التناول العلى الشبكى فى تحليل الظواهر ·

ومن الملاحظ على معظم الكتــابات دوام الاستشهاد بفقرات من الميثاق وجعله محور الكتابات وفيما يلى بعض الأمثلة :

« الآن يجب أن تكون المدرسة والمعلم هى حلقتا الوصل بين الميثاق ومبادئه وبين الناس بنشر الوعى وذلك لتحويل مبادىء الميثاق الى واقع حى والى طرق وعادات ، يجب أن الا يكون الميثاق مادة دراسية فقط بل يتداخل فى كل المواد ، ويجب أن يكون الميثاق رائدنا ونجعله المحور الأول الذى تدور عليه التربية والتعليم » (٢) ·

مثال آخر « خير ضمان لتحقيق أهداف الميثاق هو التعليم ، يقول الميثاق : « أن المفاهيم الثورية الجديدة للديمقراطية السليمة لابد أن تفرض نفسها على الحدود التى تؤثر فى تكوين المواطن وفى مقدمتهــا التعليم » ·

والتعليم مطالب بأمرين :

١ ـ ينقد ذاته فى ضوء ما ورد فى الميثاق ويتشرب اتجاهات الميثــاق ·

٢ ـ أن يقوم بتوضيح مفاهيم ومبادىء الميثاق للمواطنين ·

---

(١) أبو الفتوح رضوان ـ التربية والقومية العربية ـ مرجع سابق ـ ص ١٣٩ ·

(٢) محمد على حافظ ـ موقفنا والميثاق ـ التربية فى ضوء أهداف الميثــاق ـ منطقة جنوب القاهرة التعليمية ـ قسم التدريب ـ الشئون العامة ـ محافظة القاهرة ـ د·ت· ص ١٢ ـ ١٨ ·

وهذا يكون بممارسة المدرســين والمفتشين والمديرين والتلاميذ والآباء لتلك المفاهيم لا مجرد ترديدها » (١) ٠

مثال آخر : « المفاهيم الجديدة فى الميثـاق تتطلب النظـر فى العوامل التى تؤثر فى تكوين المواطن ، وفى مقدمتها التعليم » (٢) ٠

وهذه الأمثلة ان كانت تبين دوام الاستشهاد بفقرات عن الميثاق أو جعله المحور الذى تدور حوله التربيــة والتعليم أو باعتبـاره الاطار المرجعى الملهم لبعض الكتابات الأمر الذى اختفى بعد صــدور الميثاق بعشر سنوات رغم أن مضامينه لم يتحقق معظمها بعد ، الأمر الذى قد يرجع الى أن واضعيه كانوا محددين له فترة عشر ســنوات ثم بعدها يزيدوه تنقيحا وتعديلا أو ربما لاختفاء أنصاره من القادة على الساحة السياسية أو قد يرجع لأسباب أخرى قد تكون المسايرة أحداها وربما أيضا نتيجة للمناخ السائد المعتمد على الرأى الواحد ـ فى ذلك الوقت ـ فى معظم الأحيان وعلى التنظيم السـياسى الواحد الأمر الذى قد يجعل الاستجابة لاتجاه ما تكون استجابة صورية شكلية فى بعض الأحيان ووقتية فى أحيان أخرى نظرا لدواعى المسايرة ٠

الفئة الثانية : وهى تتعلق باهمية والحاح الفكرة أى العوامل والدوافع التى تجعل هذه الفكرة التى يطرحها الكاتب مطلبا ضروريا ٠

جدول رقـم (١٢) نتائج الفئة الثانية

العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ضرورات خارجية	٨	١٢٪
ضرورات داخلية	١٧	٢٦٪
ضرورات مستقبلية	١	٥ر١٪
ضرورات اخرى	٤٠	٦ر٦٠٪

(١) محمد سعيد قدرى ـ الميثاق والتربية ـ **صحيفة التربية** ـ السنة الخامسة عشرة العدد الأول ـ تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة ـ نوفمبر سـنة ١٩٦٢ ، ص ٣ ٠

(٢) وهيب سمعان ـ ثورة فى التعليم ـ صحيفة التربية ـ **المرجع نفسه** ـ ص ٥٠ ٠

وجاءت نتائج التحليل ضمن هذه الفئة كانت ما يلى :

١ ـ الضرورات الخارجية :

التى دعت لطرح هذه الفكرة كانت كما يلى :

- نتيجة التطور فى المجالات الصناعية والتجارية والزراعية ـ لمسايرة التقدم الحضارى ٠
- نتيجة للدور الذى تقوم به مصر فى مجال علاقاتها بالدول الأفروأسيوية والعربية واعتماد بعض الدول على بعض الكفاءات المصرية ٠
- ابراز أهمية الوحدة الثقافية بين الدول العربية عن طريق نظم التعليم ومناهجه ٠
- مواكبه الاتجاهات العالمية المعاصرة فى مجال التربية
- الثورة الثالثة التى يمر بها العالم وهى غزو الفضاء والتغيير العالمى فى شتى المجالات ٠
- انتشار التخطيط فى العالم الرأسمالى الى جانب وجوده فى العالم الاشتراكى ٠
- الصراع بين الدول وظهور أيديولوجيات مختلفة وللاحقة التقدم العلمى ٠
- جعل القومية العربية سلوكا واقعيا الأمر الذى يجعلها أمرا محققا على مستوى العالم العربى ٠

٢ ـ الضرورات الداخلية :

لطرح هذه الفكرة كانت كما يلى :

- تبين فلسفة التعليم فى الخطة القومية ٠
- اعتبار أن الديمقراطية وسيلة للقضاء على التخلف ٠
- من أجل قيام التربية بدورها كأداة لتغيير الاتجاهات حتى يحقق المجتمع أهدافه المعلنة فى ذلك الوقت (الاشتراكية ـ الديمقراطية ـ التعاونية) ٠
- غرس أهداف المجتمع المعلنة ٠

- مواجهة مشكلة التخلف فى المجتمعات الناشئة ٠

- تخلف الجامعة فى الناحية الثقـــافية حيث انها بصـــورتها الحالية تخرج (جاهل متعلم) نتيجة لاهتمام الجامعة بالتخصص الدقيق أكثر من الثقافة ٠

- لكى يتواكب الجانب الاجتماعى مع الجانب الاقتصادى ٠

- نتيجة لما نأخذ به من المنهج الاشتراكى الذى يقر مبدأ تكافؤ الفرص الأمر الذى فرض الاهتمام بالكم على حساب الكيف وهذا يدعو الى تدارس الأمر ٠

- مواجهـــة الفقر والجهـــل والمرض بالعلم والعمل حيث همـــا أساس حضارة اليوم ٠

- ربط التعليم بالتنمية ٠

- لكى يساير التعليم ما يحدث فى المجتمع ٠

- الاسهام فى قيام القادة الاجتماعيين بدورهم فى نواحى التوجيـــه القومى ٠

- تذويب الفوارق بين الطبقات عن طريق التعليم ٠

- مواجهة مشكلة التخلف فى استحداث التجديدات التربوية مثل التى كانت قائمة فى المدارس النموذجية كادخال الأساليب الحديثة دون تمحيص لفلسفتها والاقتباس عن الغرب دون مراعاة لما يتوافق مع مجتمعنا أم لا ٠

- تحقيق التنمية عن طريق اعداد وتدريب البشر ٠

- تيسير سبل الحصول على الفرص المتكافئة ٠

- سوء صحتنا الثقافية فى مجتمعنا ٠

٣ ـ أما بالنسبة للضرورات والمبررات المستقبلة :

وتكون قائمة فى ضوء تكهنات واستشراف للمستقبل عن طريق احصاءات مستقبلية ٠

لم توجد الا مقالة واحدة تقوم على مجرد الدعـوة الى التحكم فى الأعداد الداخلة ـ فى المستقبل ـ فى النظام التعليمى من أجل سـد

احتياجات الزراعة والصناعة خاصة في المرحلة الثانوية ، وكذلك الاهتمام بالتخطيط للتعليم مع ملاحظة ندرة الاحصاءات التي يعتمد عليهـا كاتب المقال وكذلك لا توجد أى احصاءات مستقبلية توقعية ·

٤ ـ الضرورات الأخرى :

فقد تمثلت فى الآتى :

- تكيف التعليم مع التغيرات الحادثة ·
- ضرورة استيعاب مضامين الميثاق وتحويلها الى اتجاهات بواسـطة القائمين على التعليم ·
- أن تكون حركة الفكر التربوى حركة جماهيرية ·
- أهمية دور التربية والتكنولوجيا فى تطوير الصناعة ، وكذلك لتباين أثر العلوم التكنولوجية فى حياة الأمم من النواحى السياسية والاجتماعية والاقتصادية ·
- تنمية التفكير العلمى باستخدام احدى الوسائل التعليمية وهى القصة العلمية ·
- ضرورة قيام المدرسة بدورها من أجل تحقيق حاجات الأفراد وحاجات المجتمع ·
- ضرورة تنفيذ المبادىء الاشتراكية فى التربيـة بصفة عامة وفى السلم التعليمى بصفة خاصـة ·
- ضرورة اعداد المعلم الاشتراكى ·
- ضرورة أن تكون متابعة التربية والتعليم فى ضوء الميثاق وتكون قائمة على التعاون والتخطيط العلمى ·
- الاستجابة لما يدعو اليه الميثاق من ضرورة التأكيد على الجماعية فى القيادة ونبذ الفوضوية والدكتاتورية ·
- ضرورة التأكيد على أن تتوافق المدرسـة مع أهداف ومشكلات المجتمع ولاتنعزل عنه ·
- ضرورة الوعى بالقيـادة فى التربيـة وتفهم ماضـيها وحاضرها ومستقبلها ·

- ضرورة أن يكون العلم وظيفيا ٠
- توضيح بعض المفاهيم الشائعة فى علم الاجتماع ٠
- مجرد تجميع بعض الموضـوعات فى ميدان الفكر التربوى وفلسفة التربيـــة ٠
- توضيح أهمية رسالة المعلم فى التوعية والتوجيه القومى ٠
- ضرورة الاهتمام بدوافع التعلم عند الأميين حيث ان هـذه القضية لم تنل حظها فى أدبيات التربية ٠
- عرض للسياسات التعليمية الجديدة ٠
- ضرورة اظهار دور رابطة خريجى كليات ومعاهد التربية فى مجال التربية والتعليم ٠
- ضرورة بيان موقف رابطة خريجى كليـــات ومعاهد التربيـة من السياسة التعليمية الجديدة ٠
- مناقشة قانون رابطة خريجى كليات ومعاهد التربية ٠
- التعريف بالتربية الأساسية والمركز الدولى للتربيـــة الأساسية للدول العربية الكائن بسرس الليان ٠
- وضع معـركة الكم والكيف فى مجـــال التعليـــم أمام المسئولين ليتبينوا أبعادها ٠
- تبين الظواهر السيكولوجية التى يعتبر الفصـــل ميدانا لهـا مع الأخذ فى الاعتبار أن الفصل ظاهرة اجتماعية ٠
- ضرورة غرس القومية العربية عن طريق السلوك ٠
- اسداء بعض النصائح لجامعى البيانات ٠
- ضرورة قيـــام التربيـــة والتعليم على أساس الدراســـة الواقعية ونقد لما هو موجود وطرح الحلول كما تصورها التربويون الغربيون مثل كلاباريد ، بياجيه ، منتسورى ، دكرولى ٠
- ربط التعليم الابتدائى بما يحدث فى المجتمع كالأخذ بالاشتراكية ٠
- ضرورة تقييم الكتب الموضوعة لمحو الأمية حتى تتـلائم مع مراحـل تعلم القراءة ٠

- ضرورة أن يتدارك العاملون فى مجال العمل الميدانى العقبات التى تعترض مجموعات العمل الميدانى فى الريف ·
- ضرورة مناقشة مدى انعزال الفكر التربوى عن حركة المجتمع وانحصاره فى فنياته ومناقشة تناقض بعض قضاياه وسطحية بعضها الآخر ·
- دراسة حركة الفكر التربوى فى مصر موضوع لم يطرقه الباحثون من قبل ·
- المردود من التعليم أقل من الانفاق عليه ·
- ضرورة مواكبة التطور الحضارى ليس بالاعتماد على الخارج ولكن على أنفسنا لذا يجب جعل الميثاق محور مناهجنا ·
- توضيح أن الدروس الخاصة تتنافى مع أهداف المجتمع الاشتراكى وان كانت هذه المشكلة وليدة مرحلة التحول التى يمر بها المجتمع ·
- تذليل العقبات التى تقف أمام الخدمات التعليمية لرفع مستوى الأداء ·
- ضرورة الأخذ بنظام مدرسة المجتمع حتى تتحقق الصلة بين المدرسة والمجتمع ·
- ضرورة تبين أسباب عدم ملاءمة التعليم للمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ·
- توضيح الفهم الخاطىء للتربية الحديثة كما وضعها فلاسفة التربية فى الولايات المتحدة الأمريكية وتوضيح تعديلاتهم لهذه التربية ·
- وضع ارهاصات لنظرية ثورية فى التربية لمجتمعنا الاشتراكى تقوم على فلسفة المجاوزة لما هو قائم ·
- عرض لكيفية تناول قضية التغير الاجتماعى وتنمية المجتمعات الناشئة من الناحية المنهجية ·
- توضيح أسباب الحضور والغياب فى المدارس ·

الملاحظ أن المبررات أو الضرورات الخارجية كانت قليلة رغم أن التحديات الخارجية كانت كثيرة وهامة فى فترة الدراسة وكانت التهديدات الدائمة على حدودنا من جانب اسرائيل ومساندة القوى الاستعمارية لها يعتبر من أهم التحديات ، هذا الى جانب أن أرض مصر

لم تخل من قوات الاحتلال الا فى فترة لاتتجاوز العشر سنوات التى تقع فيما بين سنة ١٩٥٦ حتى سنة ١٩٦٧ فقط • وكان الصراع دائرا بين المعسكر الاشتراكى والمعسكر الرأسمالى وكانت مصر أحد الأقطاب الرئيسية التى اختارت موقفا حياديا ايجابيا بين الكتلتين الأمر الذى كان من المفروض أن ينعكس على الكتابات التربوية كمسائل التنمية من الداخل بالاعتماد على الموارد الذاتية وخاصة المورد البشرى وتنظيم الامكانيات مثلما كان يحدث فى بعض دول العالم الثالث كالصين وكوريا من جهة أو اليابان من جهة أخرى أو تجربة التسيير الذاتى فى يوغوسلافيا التى كانت لها مكانة هامة هى ورئيسها بالنسبة لمصر فى تلك الفترة كل ذلك لم ينعكس مداه فى الكتابات التربوية بصورة محورية •

أما بالنسبة للعنصر الذى كان يشير الى الضرورات الداخلية لم تكن الكتابات كثيرة بالنسبة للعدد الاجمالى من الكتابات فكانت حوالى ¼ هذه الكتابات فقط •

وقل ان يكون محور هذه الكتابات قضايا الديمقراطية أو التنمية بل على العكس كان يندر تناول هذه القضايا بصورة أساسية فى الكتابات التى تعرضت لها هذه الدراسة •

حتى أن قضية تذويب الفوارق بين الطبقات التى كان الميثاق يؤكد عليها لا يوجد الا مقالة واحدة من بين مجمل الكتابات هى فقط التى كانت تناقش هذه القضية بصفة أساسية وكانت تؤكد على أن « تذويب الفوارق بين الطبقات عملية ثقافية شاملة بكل ما تحمله كلمة الثقافة من معنى ، الا وهى طريقة حياة جماعة من الجماعات أو مجتمع من المجتمعات بما فيها من جوانب مادية واجتماعية وفكرية وعقائدية أى بما فيها من أدوات ومنتجات ونظم واتجاهات وقيم ومبادىء وأفكار وحقائق •

وتقرر ان التربية النظامية تلعب دورا أساسيا فى تحقيق هذا التذويب (١) •

ولا خلاف على هذا ولكن كان من الممكن ابراز دور العوامل الأخرى الأساسية فى تحقيق هذا المبدأ وبيان العلاقة بين تغيير البنية الأساسية

---

(١) محمد أحمد الغنام : مسئولية التعليم فى تذويب الفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا ـ **صحيفة التربية** ـ السنة الخامسة عشر ـ العدد الأول ـ نوفمبر سنة ١٩٦٢ ، ص ١٠٥ •

للمجتمع وما علاقة ذلك بتغيير وسائل الانتاج وعلاقاته وكان من الممكن من يناقش بصورة أساسية هل بالفعل يمكن تذويب الفوارق بين الطبقات عن طريق التربية النظامية ؟ وهل هذا النوع من التربية يؤدى بالفعل الى الحراك الاجتماعى أم أن هذه التربيـــة النظامية تعيـد تسكين نفس الطبقات فى نفس الأماكن بصورة جديدة ٠

ويقرر البعض أن « من أهل المشكلات الاجتماعية المعروفة لدى كل انسان فى مصر هى الجهل والفقر والمرض أو مشكلات ثقافية واقتصادية وصحية الى جانب مشكلات متفرعة أخرى كالمشكلات العائلية ، وتتضمن روابط الأسرة وتربية الأطفال ومشكلات فكرية تتضمن المعتقدات الغريبة والخرافات الشائعة ومشكلات قومية تتضمن علاقة الفرد بغيره وعاطفته نحو حقوقه وواجباته الوطنية وغير ذلك ٠٠ » (١) ٠

وفيما يلى مقال آخر فى هذا الصدد « ٠٠٠ سكان الريف يكونون ما يزيد على ثلاثة أرباع الأمة ويوجد بالريف ما يزيد على ٦٥٠٠ مدرسة تكون ثلاثة أرباع مدارس الأمة وهى ما يزيد على مليون وثلاثة أرباع المليون يكونون ثلثى تلاميذ وتلميذات الأمة ، وبالريف ما يزيد على ٣٦ ألف مدرس يكونون حوالى ثلاثة أخماس من مدرسى ومدرسات الأمة ، كما يوجد ما يزيد على ٢٠٠ مركز اجتماعى ريفى وما يزيد على ١٢٠٠ جمعية تعاونية ريفيــة وما يقرب من ٢٥ وحدة مجمعة ريفيــة ، واذا استخدمت تلك المؤسسات على أساس التنسيق ووحدة الغرض لأمكن للتعليم الريفى أن يساهم مساهمة حيوية فى حل مشكلات الريف وخاصة مشكلاته الاقتصادية حيث نجد الدخل القومى للفرد فى مصر يصل الى ٤٠ جنيها سنويا بينما نجده ٢٨٠ جنيها فى انجلترا و ٨٠٠ جنيه فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وفى الناحية الاجتماعية يمكن أن تسـهم هذه المؤسسات فى مشــكلة تزايد السكان وكذلك فى مكافحة البــدع والخزعبلات ومشكلة الأمية ويمكن أن تسهم هذه المؤسسات فى تخطيط القرية ٠٠ » (٢) ٠

---

(١) محمد كامل النحاس : مشكلات المجتمع المصرى ودور المدرسة الابتــدائية فى مواجهتها ، مؤتمد النظار والمفتشين بالتعليم الابتدائى ـ الهيئة المصرية الأمريكية المشتركة للتعليم مشروع اعداد المعلمين وتدريبهم ـ وزارة التربية والتعليم ـ سنة ١٩٥٦ ـ متحف التعليم ص ٢٤ ـ ٢٥ ٠

(٢) ابراهيم عصمت مطاوع : دور التعليم الريفى فى اصلاح المجتمع العربى الرائد ، السنة الخامسة ، العدد العاشر ، يونيو ١٩٦٠ ، نقابة المهن التعليمية ، القاهرة ٠

وبالنسبة للضرورات أو المبررات أو التحديات المستقبلية التى كانت هى الدافع لهذه الكتابات فلم يتضمن أى من هذه الكتابات هذا اللهم الا احداها وكانت مجرد دعوة للاهتمام بالمستقبل وكانت بصورة سريعة ولم يكن هذا العنصر هو محور المقالة كما كان لفظ (يجب) هو المسيطر عليها ، فهى تقرر أنه « يجب اعداد دورات تثقيف لمن لا يستطيع دخول المرحلة الاعدادية عن طريق الجامعات الشعبية أو الوحدات المجمعة أو الفصول المسائية ، ويقرر أيضا أنه « يجب الاهتمام بالناحية الكيفية الى جانب الكم » ويقرر أيضا أنه « يجب اعادة تخطيط التعليم ويكون مرتبط باحتياجات القوى العاملة » و « التعليم كعملية انتاجية يجب أن يرتبط بالتخطيط القومى » (١) ٠

والاعتراض هنا لا ينصب على مجرد استخدام لفظ (يجب) وانما ضرورة أن يصحب هذا اللفظ الكيفية والخطوات المحددة لتحقيق هذا حتى نستطيع أن نتخلص من اللفظية التى تملأ حياتنا بصورة عامة ٠

وكان من الممكن فى تلك الفترة الاهتمام بالزيادة السكانية والالتفات لمسألة الكثافة السكانية حتى لا تصل الصورة الى ما هى عليه الآن فى هذا الموقف المأساوى المتمثل فى الدعوة الى محو الأمية وفى نفس الوقت لم تصل نسبة الاستيعاب لمن هو فى سن الالزام الى نسبة ١٠٠٪ الأمر الذى يجعل أهم رافد للأمية قائما بصفة دائمة ٠

وكان من الممكن مناقشة بدائل أخرى ــ مساعدة أو بديلة ــ للتربية النظامية بصورة عامة ، ولكن الحقيقة تؤكد أنه كان يندر أن نجد أية اشارة لتلك المشكلة فى معظم الكتابات ٠ كذلك يندر أن نجد أن أيا من الكتابات يأخذ الجماعية باعتبارها محورا للعملية التعليمية ــ على اعتبار أن الدولة كانت تدعو لتطبيق مفهـومات تدعو الى هــذا كالاشتراكية والتعاونية ــ ولكن لم توجد الا مقالة واحدة تؤكد على هذه الناحية وان كانت تناقشها من زاوية معينة وهى أهمية القيادة الجماعية بصورة عامة وهى تقرر أن « القيادة الجماعية تعرف بأنها توزيع المسئوليات بين أفراد الجماعة بحيث تنطلق طاقاتهم وينفسح المجال أمام الجميع للابتكار وحل المشكلات ، والقيادة الجماعية ليست فكرة بقدر ما هى اتجاه جديد فى التكوين النفسى والاجتماعى للأفراد لذلك لابد من التدريب ولكى تتغير اتجاهات الناس لابد من رغبتهم أولا فى التغيير ، والتدريب وحده لا يكفى

---

(١) محمد خيرى حربى : التخطيط للتعليم ، صحيفة التربية ، السنة الخامسة عشرة ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٢ ، ص ١٤ ، ١٦ ، ٢٠ ٠

بل لابد من نشر الوعى بين الناس لتفهم أصول القيادة الجماعية وفلسفتها حتى يخلصوا أنفسهم من الخضوع والاذلال ومن التكاسل والاتكال » (١) .

ووفق هذا التعريف فالقيادة الجماعية لا يمكن أن تسود الا فى ظل مناخ ديمقراطى وهذا المناخ رغم أن التدريب ورغبة الأفراد فيه تعتبر عاملا مساعدا على تحقيق هذا المناخ الا أنه ليس العامل الوحيد الفردى الى جعل الجماعية متضمنة فى التكوين النفسى والاجتماعى للافراد ولكن الممارسات التى تسود الأسرة ومؤسسات المجتمع المختلفة قد يكون لها أثر أكبر من مجرد التدريب بتعبير آخر مدى تمتع المجتمع بالديمقراطية ومن ثم مدى توزيع المسئوليات على أفراده ومن ثم مدى اتجاههم ناحية الجماعية الأمر الذى كان محل جدل كبير فى فترة الدراسة ٠

وفيما يلى بعض المقتطفات من المواد التى اهتمت بضرورات ومبررات اخرى :

ــ يقرر البعض ان « ٠٠٠ الدراسات الاجتماعية تقوم على جملة من المفاهيم والفروض التى اصطنعها علماء الاجتماع واصطلحوا على مدلولاتها ، واتخذوا منها عملة يتداولونها فى وصفهم وتحليلهم وتفسيرهم للظواهر الاجتماعية ٠ ولما كان المدخل الطبيعى لكل علم من العلوم معرفة القواعد والمفاهيم التى تستخدمها مباحثه فقد رأينا ضرورة البدء بتوضيح بعض المفاهيم الشائعة فى علم الاجتماع حتى تكون نقاط انطلاق الى الدراسات الواقعية فى المجتمع العربى ٠٠٠ مفهوم الحضارة هو الاطار العام الذى ينبغى أن تسند اليه جميع الظواهر والمشكلات الاجتماعية ، اذ لا يستقيم فهم أو تفسير لأى ظاهرة اجتماعية فى صيغتها المفردة دون أن تنسب الى الاطار الحضارى العام الذى يمثل جماع ظواهر المجتمع ومناشطه المتعددة ٠٠ فلكل مجتمع حضارة ، وأحد جوانب هذه الحضارة هو الجانب الثقافى الذى يمثل كل ما يتصل بالأفكار والمعارف والمشاعر واذا كان

---

(١) محمد خليفة بركات : القيادة الجماعية ، التدريب عليها وتطبيقاتها فى ميدان التربية والتعليم ، صحيفة التربية ، السنة الخامسة عشرة ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٢ ، رابطة خريجى كليات ومعاهد التربية ، القاهرة ، ص ٢٩ ــ ٣١ ٠

لفظ حضارة هو المصطلح العام فان حضارة المدن هى المدنية Civilization وعلى هذا النحو تكون معانى الألفاظ أكثر وضوحا وغير مختلطة كما هو الحال حين تستخدم كلمة الثقافة بدلا من الحضارة خصوصا بعد أن أصبح عندنا وزارة للثقافة ، وأخذنا نتحدث عن اللجان الثقـــافية والبرامج الثقافية ... » (١) .

وان كانت هذه الدراســـة تركز على توضيح بعض مفهومات علم الاجتماع ، فان مجتمعنا يحتاج الى مزيد من الدراسات المماثلة لتلك الدراسة كل فى مجال تخصصه ، وذلك بسبب تفشى اللفظية ومن ثم غموض مقاصد ومضامين المفهوم الواحد عند كل شخص .

مثال آخر يهتم بابراز أهمية رسالة المعلم فى التوعية وفيما يلى بعض مقتطفات لهذه المادة :

« ... ان الثورة العربية كما حدثنا عنها الميثاق تحتاج الى أن تسلح نفسها بقدرات لتصمد فى معركة المصير ، وأولى هذه القدرات هى الوعى القائم على الاقتناع العلمى ، النابع من الفكر المستنير ، والناتج عن المناقشة الحرة التى تتمرد على سياط التعصب والارهاب ، ومن أجدر من المعلمين بخلق هذه القدرة بين أبنائه ، واشاعتها بين مواطنيه ... انكم أيها المعلمون ، ولكم هذا التاريخ الناصع فى الجهاد ، ولكم تلك المكانة العزيزة فى القلوب لقادرون على أن تعملوا كثيرا ، لا بين جدران المدرسة وحدها بل فى البيئة التى تتأثر بكم رواد اجتماعيين ورسلا هادين ، وطلائع بالاعجاب والثقة محوطين ، وبالحب والاحترام مرموقين .

ان واجبكم أيها الزملاء فى التوجيه القومى كبير وخطير وعظيم الأثر ، ولا يمـــكن أن يدخل تحت حصر ، وانما منـــاطه ما توحى به قلوبكم وما تستشعرونه فى صافى نفوسكم . عليكم أن تقضوا على الانحرافات قبل أن تبزغ براعمها ، وسلاحكم فى ذلك ما تكونون من رأى عام ، يخمد الضرام ، ويقضى على الظلام .. » (٢) .

---

(١) حامد عمار : بعض مفاهيم علم الاجتماع ، **مرجع سابق** ، ص ٧ .

(٢) نقابة المهن التعليمية ، **مؤتمر قادة التوجيه القومى للمعلمين** : يناير — فبراير ١٩٦٦ ، السيد محمد يوسف ، رسالة المعلم فى التوعية والتوجيه القومى ، عدد خاص من مجلة الرائد ، يناير — فبراير ١٩٦٦ ، ص ٢٦ — ٢٧ .

فى المادة السابقة نجد وزير التربية والتعليم ـ فى تلك الفترة ـ يؤكد على أهمية دور المعلم فى التوجيه ولكن مفهوم الدور ينقسم الى شقين حق وواجب ، وهنا الحديث منصب على الواجبات والمهام التى يمكن أن يقوم بها المعلم دون الاشارة الى حقوقه وقدراته ، سوى كلمات التقدير وجعله فى مكانة اجتماعية عالية بين الناس الأمر الذى كان فى تلك الفترة ... محل تساؤل ؟ .

ثم نجد فى نهاية المقال ان المسألة تركت لكل معلم وما يوحى اليه قلبه وما يستشعره فى نفسه ، ولم يتطرق الحديث الى أية وسائل أو اجراءات أو خطوات محددة لكيفية تحقيق هذا .

مثال آخر وكانت مبررات الكاتب هنا وفق ما ينص عليه فى مقدمة الكتاب أن هذا عبارة عن « موضوعات فى ميدان الفكر التربوى وفلسفة التربية جمعت حتى لا تضيع فى زحمة العمل ومشاغل الحياة » وفيما يلى مقتطفات من بعض الموضوعات التى تضمنها هذا الكتاب حيث يتحدث عن الامتحانات فيقول :

« ... ان تقويم نمو التلميذ على أساس الامتحانات الحالية انما يقتصر على جانب واحد فقط من هذا النمو وهو الجانب التحصيلى ، الذى كان يحتل المكانة الأولى عندما كان الهدف من التعليم حشو أذهان التلاميذ بأكبر قدر من المعلومات . على أن الطريقة الحديثة لتقويم التلميذ هى أن نجمع كل ما يمكن جمعه من المعلومات عن نواحى شخصيته المختلفة ، وأن نتخذ فى ذلك مختلف الوسائل وأن نعمل على تسجيلها فى بطاقات مبسطة يمكن أن نسميها (البطاقات المجمعة) لكى تعطى صورة كاملة عن كفاية التلميذ على مدى العام ومن عام الى عام .

على النحو التالى :

ـ بطاقات ملاحظة تعد خصيصا للتعرف على اتجاهات التلاميذ من حيث التعاون ، والمبادأة ، التبعية ، التفكير .. الخ .

ـ اختبارات للاتجاهات لقياس ولاء التلاميذ للبيئة المحلية والعامة .

ـ خبرات العمل يشترك فيها أخصائيون من خارج المدرسة مع المدرسين .

ـ اجتماعات مع المدرسين والمفتشين والتلاميذ للتعرف على مدى تقدم التلاميذ على مدار السنة ٠

ـ اختبارات شخصية ٠٠٠ » (١) ٠

قضية الامتحانات أصبحت من القضايا العتيقة فى نظامنا التعليمى والجميع ينتقد أسلوب سيرها الحالى منذ الثلاثينيات ، معظم المهتمين بأمور التربية والتعليم يعرف الحل ولكنها لم تحل ، وهنا يأتى دور القرار السياسى الذى يأخذ فى اعتباره اتجاهات وآراء المتخصصين وأولياء الأمور والطلاب ان كانت هناك نية جادة فى الخروج من تلك المشكلة ٠

الفئة الثالثة :

وفيما يلى جدول يوضح ما تتضمنه الفئة الثالثة من العناصر والنتائج التى توصل اليها تحليل الكتابات وهى تتعلق بالقوى الاجتماعية التى تسهم اسهاما مباشرا فى تنفيذ الفكرة وجاءت كما يلى :

جدول رقم (١٣)

يتضمن القوى الاجتماعية التى تسهم اسهاما مباشرا فى تنفيذ الفكرة

م	العناصر	عدد التكرارات	نسبتها المئوية
١	السلطة	١٨	٢٧ر٢٧٪
٢	النخبة	٢	٠٣ر٣٪
٣	الجهود الذاتية (الفئة او طبقة او جماعة)	٢٦	٣٩ر٣٩٪
٤	قوى خارجية	ـ	
٥	قوى اخرى	ـ	
٦	غير محدد	٢٠	٣٠ر٣٠٪

(١) محمد لبيب النجيحى ، **فى الفكر التربوى** ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٠ ، القاهرة ، ص ٢١٢ ـ ٢١٣ ٠

١ ـ الذين يرون تحقيق أفكارهم عن طريق السلطة كانوا يركزون على :

- ـ السلطة التنفيذية مثل « الهيئات المسئولة عن التخطيط » · المسئولون عن التنفيذ بوزارة التربية والتعليم وأجهزة الوزارة المختلفة ·
- ـ وزير التربية والتعليم خاصـــة فيما يتعلق بمطالب المعلمين بالمســـاواة بنظرائهم فى الوزارات المختلفة والارتفاع بمستوى المعلم وتطوير التعليم ·
- ـ المجلس الأعلى للفنون والآداب ووزارة الثقافة والارشاد القومى ·
- ـ المسئولون القياديون فى وسائل الاعلام ·
- ـ من له سلطات تنفيذية على مستوى المدرسة والفصل والمنطقة التعليمية وفى مرفق الوزارة ·
- ـ اللجان الوزارية المنفذة والمفتشون والمدرسون ومخططو البرامج ·
- ـ المسئولون فى وزارة التربية والتعليم لكى تنشـأ هيئة تربوية فنية تكون وسيط بين المتخصصين والجمهور ·
- ـ المسئولون عن وضع الكتب وعن تغيير المناهج وتعديلها ·
- ـ اللجان الوزارية للقوى العاملة ·
- ـ المسئولون عن التربية والتعليم فى الجامعة العربية ·
- ـ السلطات التشريعية من أجل اصدار تشريع بفرض ضريبة عامة للتعليم من أجل الوصول الى نسبة ١٠٠٪ فى استيعاب من هم فى سن الالزام ·
- ـ التنظيم السياسى ولجانه ·

٢ ـ الذين يرون تحقيق أفكارهم عن طريق النخبة مثل قادة الرأى العام والكتاب ·

جاءت احدى المقالات فقط مركزة على ممثلى اليونسكو فى بعض الدول العربية ·

٣ ـ أما الذين كانوا يرون أن الجهود الذاتية ـ لفئة او طبقة أو جماعة ـ هي التي يمكنها تحقيق أفكارهم كانت كما يلي :

- المعلمون بشرط أن تكون لديهم الرغبة الداخلية فى الاصلاح ·
- الجهود الأهلية لانشاء مدارس خاصة مثل مدارس اللغات ·
- أولياء الأمور خاصة في مسألة المناداة بعدم ضغطهم على آبناءهم في الالتحاق بكلية دون أخرى ·
- أعضاء رابطة خريجى كليات ومعاهد التربية ·
- مجموعات العمل الميدانى فى الريف ·
- المنزل بصورة عامة غير محددة ·
- الدارسون والباحثون ·
- جامعو البيانات ·
- الجماعات المهتمة بمحو الأمية وواضعو برامجها ·
- عمداء وعميدات كليات التربية ومعاهد التربية وخريجوها والمتخصصون فى التربية بصفة عامة ·
- المؤسسات والمصانع والآباء خاصة فى انشاء دور الحضانة ورياض الأطفال ·
- قادة التوجيه القومي من المعلمين ·

الملاحظ على هـذه الفئة أنه لم توجد الا اثنتان من الكتابات التى تعتمد على قادة الفكر أو الرأى أو الكتاب أو العلماء (ما أطلق عليهم النخبة) وهذه الفئة كان من الممكن أن تلعب دورا طليعيا فى تحقيق الأفكار حيث المفروض فى هذه المجموعة أنها آكثر وعيا الى جانب استطاعتها ـ اذا أتيحت لها الفرصة ـ بث الوعى لدى الجماهير ذلك لأن المتتبع لتطور برامج التنمية فى مصر « يلمس بوضوح مدى تأثير الوعى الثقافى للجماهير فى نجاح برامج التنمية أو اخفاقها » ـ والتى كان من الممكن للتربية والتربويين القيام بدور متعاظم فى هذا المجال ـ ويقرر البعض فى هذا الصدد أن « كثيرا من المشكلات التى واجهت مصر فى تلك الفترة ترجع الى حد كبير الى ضعف مستوى الوعى الثقافى ـ الاشتراكى ـ عند الناس » (١) ·

---

(١) محمد على محمد ، الاطار الثقافى للتنمية من الداخل ، الندوة العلمية فى القضايا الاجتماعية للتنمية فى مصر ، معهد التخطيط القومى ، مارس ١٩٨١ ·

وفيما يلي نعرض لمقتطفات من الكتابات التى تعتمد على النخبة فى تنفيذ أفكارها ·

المادة الأولى :

تحدث وزير التربية فى ذلك الوقت موجها حديثه الى الحاضرين فى أحد المؤتمرات وكانوا ممثلين عن اليونسكو وبعض الدول العربية لكى يتدارسوا بعض المسائل المتعلقة بالتربية والتعليم والتى تحتاج الى حل حيث يقول « ان نقطة البداية هى أن نعلم مدى التعليم الموجود عندنا حاليا ومستواه · ما هى القيمة الحقيقية التى نجنيها من وراء الأموال التى ندفعها سنويا لتنفق فى نواحى التربية المختلفة من بناء المدارس وتجهيزها وأجور المعلمين والموظفين ··· الخ ؟

الى أى مدى يمكن أن نستغنى عن بعض الكماليات فى سبيل زيادة هذه المدارس ؟

هل مستوى المعلمين والمعلمات هو المستوى الذى ننشده ؟

هل هذه المدارس هى أحسن وأبسط المدارس التى تؤدى الى ما تهدف اليه أصول التربية ؟

هل مدة التعليم ودرجة الاستيعاب التى يخرج بها الطفل من هذه المرحلة كافية لتكون أساسا يبنى عليه مستقبله ؟ ماذا أعددنا لتربية البنت ؟

على أى أساس يتم توفير الأماكن لبعض الأطفال فى المدارس دون بعضهم ممن يبقون خارجها ؟ وكيف نقنع أهليهم بذلك ؟ وعلى أى أساس يتم اختيار هؤلاء الذين ينتقلون الى المراحل العليا من التعليم ؟

وتلك هى الأسئلة التى اجتمعتم لحلها (١) ·

---

(١) كمال الدين حسين ، كلمته فى مؤتمر التعليم الالزامى المجانى للدول العربية بالتعاون مع هيئة اليونسكو وجامعة الدول العربية المنعقدة بتاريخ ١٩٥٤/١٢/٢٩ المنعقدة بمجلس النواب بالقاهرة ، مجلة التربية الحديثة ، العدد الثالث ، السنة الثامنة والعشرون ، فبراير ، تصدر عن الجامعة الامريكية بالقاهرة ، ١٩٥٥ ، ص ٢١٧ – ٢١٩ ·

ونلمح فى هذه الكلمة الاتجاه نحو الأخذ فى الاعتبار واقتصاديات التعليم من حيث دراسة مدخلات ومخرجات النظام التعليمى وأيضا غلبة النظرة الاقتصادية فى تناول معظم أمور التعليم باعتباره استثمارا لبعض أموال الدولة التى تدفع سنويا ٠

ويحمد فى هذه الكلمة أيضا الاهتمام بمسائل تعليم البنت باعتبارها نصف المجتمع ٠

الا أن ما يمكن أن يؤخذ على هذه الكلمة الاعتقاد بأن مؤتمرا مثل هذا - محدد المدة ومحدود الأعضاء وفى غيبة من مشاركة الجماهير فى أمر يهمهم - سوف يعطى الحلول لهذه المشكلات ٠

المادة الثانية :

اشارت مذكرة وضعتها السكرتارية العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم المركزية فى يناير سنة ١٩٦١ الى أن الوزارة تضع سياسة ترتكز على مبادىء مستمدة من أهداف الثورة لتحقيق المجتمع الديمقراطى الاشتراكى التعاونى من وضع الأهداف وتنسيقها وكذلك وضع برامج التوسع وفق حاجيات البلاد ومواردها ولذلك تقوم بصياغة وتحديد هذه السياسة فى اقليمى ج٠ع٠م مجالس استشارية وكذلك مسائل التطبيق تقوم بها لجان استشارية تضم رجال التعليم بالمنطقة والمفتشين والنظار وأعضاء الاتحاد القومى وبعض المعنيين بشئون التعليم من الشخصيات البارزة فى الاقليم (١) ٠

الا أن ما يؤخذ على هذه المذكرة أنها لم توضح بصورة كافية كيفية تطبيق اللجان الاستشارية للسياسات التى تتبناها الوزارة فى ذلك الوقت ٠

وفيما عدا هاتين المادتين لا نجد الاعتماد على النخبة فى تنفيذ الأفكار فى بقية الكتابات ، وكان من الممكن الاعتماد على النخبة فى تنفيذ الأفكار ونشرها - شريطة التحامها بالجماهير وتبنى مطالبها - ذلك ان نسبة تمتع هذه الفئة بالوعى الثقافى من المفروض فيه أن يكون أعلى بالنسبة لمعظم

---

(١) مذكرة السكرتارية العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم المركزية فى يناير ١٩٦١ بعنوان نشر فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية وتطبيقها فى مرفق التربية والتعليم - **صحيفة التربية** - السنة الثالثة عشرة ، العدد الثالث ، مارس ١٩٦١ ٠

فئات المجتمع الذى وصلت فيه الأمية الى ٥ر٧٠٪ سنة ١٩٦٠ (١) •

وقد جاءت ثمانية عشرة من الكتابات تعتمد على السلطة فى تنفيذ أفكارها **وفيما يلى أمثلة لهذه النوعية من الكتابات :**

الأولى : يستعرض الكتاب بعض ما حققته الوزارة فى مجالات التنسيق والتوسع فى التعليم ومجال الخدمات الالتعليمية الجديدة والاتجاهات الجديدة التى أدخلت فى المناهج وطرق التدريس وفى مجال الادارة المحلية وبعد ذلك يستعرضون الاتجاهات التى يمكن لوزارة التربية والتعليم أن تأخذ بها لاستكمال تحقيق خصائص المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى بالنسبة لنظم التعليم من الخدمات التعليمية والمناهج وطرق التدريس والادارة المحلية بالنسبة لنظم التعليم فيدعون الى :

١ ــ مراجعة خطة العشر سنوات لتعميم التعليم الالزامى لكى تختصر الى خمس سنوات أو تمتد أكثر من ١٢ سنة ، انقاص عدد الحصص الرسمية ، اعادة التفكير فى مدارس الحضانة بين سن الأربع والسبع سنوات ، ذلك كله نظرا لزيادة السكان •

٢ ــ محاولة جعل المدرسة الاعدادية شاملة خاصة ان المدرسة الاعدادية العملية نجحت فى تحقيق أهداف المرحلة الاعدادية باعتبارها مرحلة اكتشاف مواهب وأيضا ملاحظة وتوجيه تعليمى •

٣ ــ لتحقيق تكافؤ الفرص بين الجميع يجب اعادة النظر فى السلم التعليمى (العام والأزهر) والتنسيق بينهما •

٤ ــ لتيسير سبل الحصول على الفرصة التعليمية يجب انشاء كليات ومعاهد خارج القاهرة (٢) •

الملاحظ على هذه الآراء أنها كانت بمثابة الارهاصات لما يحدث الآن من حيث امتداد تعميم التعليم الالزامى لأكثر من سن ١٢ سنة ــ وان كان لها جذور تاريخية تبعد عن هذه الفترة ــ وأيضا بالنسبة لانشاء كليات ومعاهد خارج القاهرة وأيضا بالنسبة لانقاص عدد الحصص •

---

(١) ويمكن اضافة نسبة ٥ر٢٢٪ أيضا لهذه النسبة وهم الملمون للقراءة والكتابة فقط فى هذه السنة حيث أن ارتدادهم للأمية أصبح أمرا ليس محلا للشك كما أنها تعرف الأمية بالمعنى التقليدى وهو عدم معرفة القراءة والكتابة فقط انظر ، محمود الكردى ، **التخلف ومشكلات المجتمع المصرى** ، دار المعارف الطبعة الأولى ، ١٩٧٩ ، ص ٣٠٧ •

(٢) صلاح الدين قطب وآخرون ، دور التربية والتعليم فى بناء المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى ، **صحيفة التربية ، العدد الرابع ، السنة الثالثة عشرة ، مايو ١٩٦١ ،** ص

وهذه المطالب ان كانت تطلب من الدولة تحقيقها نظرا لضخامة بعضها فانها أيضا نتيجة لهيمنة الدولة على معظم القطاعات ومنها التعليم الا أنه كان من الممكن أن تكون هذه الآراء موجهة أيضا ومستوعبة للجهود الأهلية خاصة فى مسائل تعميم التعليم الالزامى أو انشاء كليات ومعاهد اقليمية تتراوح بين التبرع بالأرض أو بناء هذه المدارس أو الكليات والتبرعات المالية من القادرين المستفيدين من هذه الخدمات ·

الثانية : يتحدث فيها الكاتب الى طلاب معهد الدراسات العربية العالية التابع لجامعة الدول العربية مبينا « ان الوحدة الثقافية كانت أول ما اتجهت اليه الأنظار فى تحقيق الوحدة القومية العربية وأول أعمال مجلس الجامعة العربية هو اقرار معاهدة ثقافية بين دولها وذلك لأن الوحدة الثقافية هى أقوى وأيسر » ·

ومما هو جدير بالذكر أن الجامعة العربية طالما حاولت توحيد مناهج التعليم كما أبرمت مصر بعض المعاهدات والاتفاقيات الثقافية فى هذا الغرض الا أن الكاتب يعتبر أن « توحيد التعليم ومناهجه يحول دون توافق التعليم مع حاجات البيئة المحلية وحاجات التلاميذ الخاصة فى كل مدرسة فارتباط التعليم بالبيئة وبحاجات كل مجموعة من التلاميذ هو ضرورة تقتضيها الاتجاهات الحديثة فى التربية وعلم النفس الحديث يؤكد على الفاعلية أو النشاط أى القدرة على التفاعل مع البيئة ويرى أن التعليم انما يحدث عن طريق استجابة الطفل للأفكار وغيرها من المؤثرات التى توجه اليه فمن غير هذا لا يكون هناك تعلم » ، « فلا يجوز توحيد المناهج أو الطرق أو الكتب حيث تختلف البيئات » ، « والتفكير فى محاولة ايصال فكرة وحدة الوطن القومى الى عقل الطفل يجعل المنهج فوق مستوى ادراكه » (١) ·

يلاحظ هنا انه على الرغم من الاستناد الى الاتجاهات الحديثة فى التربية وعلم النفس الحديث فى تبرير عدم جواز توحيد المناهج أو طرق التدريس أو الكتب الا أن ما استشهد به الكاتب ينطوى على العكس حيث انه يقرر أن التعليم يحدث عن طريق رجوع الطفل للأفكار وغيرها من المؤثرات التى توجه اليه ومن هنا امكانية تضمين المناهج والكتب المفهومات الداعية للوحدة الثقافية القومية العربية عكس ما يقصد الكاتب ·

---

(١) اسماعيل محمود القبانى ، **محاضرات فى الوحدة الثقافية العربية** ، جامعة الدول العربية ، معهد الدراسات العربية العالية ، ١٩٥٨ ، ص ١ ، ٤٢ ، ٤٥ ، ٤٧ ·

المادة الثالثة :

تخاطب وزير التربية والتعليم فى معظم الأمور مثل المطالبة بمساواة المعلمين بنظرائهم فى الوزارات المختلفة والارتفاع بمستوى المعلم وتطوير التعليم ... الخ (١) .

المادة الرابعة : الكاتب هنا ينتقد التعليم فى مصر حيث يقرر ان :

١ ـ الغاية العليا من التعلم غير محددة .

٢ ـ تغليب التعليم على التربية :

٣ ـ الرضا السطحى بنتائج الامتحانات .

ولاصلاح التعليم يجب انشاء هيئة تربوية فنية تكون مهمتها الاشراف التربوى على المدرسة والمدرسين والرقابة السيكولوجية على التلاميذ ويكون المشرف التربوى هو الوسيط بين السلطة التى ترسم الخطط وبين المعلمين (٢) .

وهذه الدعوة قد تتفق فى بعض أبعادها التى تصورها الكاتب مع فكرة المركز القومى للبحوث التربوية التابع لوزارة التربية والتعليم .

ولكن كان يمكنه توضيح ان رسم الخطط من قبل السلطات يستلزم أيضا مشاركة أولياء الأمور وبعض المعلمين وبعض الطلاب فى بداية رسم الخطط أو فى مرحلة لاحقة تتم فيها مناقشة هذه الخطط وتعديلها أو الموافقة عليها من قبل الجمهور المنفذ والمستفيد والا تحولت مهمة هذه البيئة التى يقترحها الى مجرد ملاحقة المنفذين لهذه الخطط الأمر الذى يبعد بقدر كبير من أمور الديمقراطية ، مما يجعل لهذه الهيئة وجودا شكليا كما كان يمكن توضيح مدى علاقة هذه الهيئة بالجامعات ومراكز البحوث الأخرى حتى يكون هناك تعاون وعدم تخبط .

المادة الخامسة : لتحقيق القومية العربية يجب احياء الفن العربى عن طريق المجلس الأعلى للفنون والآداب والعلوم الاجتماعية وكذلك وزارة الثقافة والارشاد القومى (٣) .

---

(١) محمود عبد العزيز يوسف ـ الرابطة السياسية الجديدة ـ صحيفة التربية ـ العدد الثانى ـ يناير ١٩٦٩ . ص ٥ ـ ٨ .

(٢) محمد جمال صقر ، **اتجاهات فى التربية والتعليم** ، دار المعارف ١٩٥٨ ، ص ١٢ ـ ١٦ .

(٣) عبد العزيز القوصى ، الأسس التربوية القومية العربية ، **صحيفة التربية** ، العدد الثالث ، السنة الثانية عشرة ، مارس ١٩٦٠ ، ص ٢ .

ونتيجة لاعتماد المصرى على الدولة باعتبارها ـ كما فى رأى البعض ـ « نظام مطلق القوة يتعاظم على كل الأنظمة الأخرى فى المجتمعات المتخلفة وهى نظام لاحتكار القوة الشرعية فى حدود منطقة جغرافية معينة » (١).

واعتماد المصرى على الدولة فى تسيير شئونه يمتد الى جذور التاريخ منذ الفراعنة حيث كانت الدولة بدءا من تلك العهود أداة قهر ممثلة فى فرعونها وعساكرهـا وجباة الضرائب وهى فى نفس الوقت تقوم اداريا بتسيير أمور الأهالى من شق الترع والرى واقامة الجسور وتولى شـئون الدفاع والحرب ، وقد تعرض المصرى (الفلاح) للاضطهاد من قبل فراعنة مصر وأدواتهم حتى كان المصرى على مر العصور أجيرا ، حيث لم تعرف مصر الملكية الخاصة للأرض الا فى العصر الحديث هذا الأمر الذى جعل المصرى يتميز بالسلبية واللامبالاة وعدم الاهتمام بالأمور العامة .

لأن هذا فى رأيه من واجب الدولة ـ التى تأخذ منه الضرائب ، التى كان ينظر اليها دائما بخوف وحذر وما يزال حتى الآن خوف البعض من الذهاب الى مركز الشرطة حتى ولو بغرض الادلاء بشـهادته نتيجة الاعتقاد الضمنى أن الدولة لا تمثلهم وانما هى أداة الفرعون فى تسخيرهم وجعلهم يمتثلون لأوامره .

هذا الأمر رسب داخليا الاحساس بالعجز والاعتماد على الغير والدولة بصفة خاصة فقد يكون هذا هو السبب فى الاعتماد الزائد على السلطة فى توجيه الكتابات اليها أو ربما لمكانة العلم والعلماء والمفكرين والكتاب فى ذلك الوقت الذى تتضاءل مكانتهم والأخذ برأيهم أمام ساسة الدولة والا فان لنا أن نتساءل عن كم الأبحاث والرسائل العلمية التى استفاد منها المجتمع غير احتلالها مكانا فى أرفف المكتبة العربية ؟ .

أو ربما كان الاعتقاد أن هذه النخبة لن تستطيع أن تقول الا ما يضاء له الضوء الأخضر من قبل القيادات العليا ، ربما تلك المسائل أو غيرها أدت الى تضاءل الاهتمام بقيمة قادة الفكر والعلم والكتاب بصفة عامة والجماهير الأمية فى معظمها أيضا .

وعلى الرغم من ذلك فاننا نجد اثنتين وعشرين من الكتابات تتجه لتنفيذ أفكارها عن طريق الجهود الذاتية التى يمكن عن طريقها تحقيق أفكارهم وهذا يدعو الى الاعتقاد بأن البعض أصبح يشعر بكيانه الخاص وقدراته التى يمكن عن طريقها ان يتطور المجتمع الأمر الذى كان يقاومه أى مستعمر

---

(١) محمود الكردى ، التخلف ومشكلات المجتمع المصرى ، مرجع سابق ، ص ٢٣٩ .

احتل بلادنا والذى دعمه بل كان يمهد له حكام مصر منذ الفراعنة فعندما أتى المستعمر وجد الأرض خصبة وممهده وعندها القابلية للاستعمار فلم تعرف مصر منذ القدم الا انتفاضات وفورات شعبية سرعان ما كان يفرقها السوط حتى عندما ثار الشعب على الوالى العثمانى وبدأ الشعب كمن عرف الطريق الصحيح وهو الاعتماد على قراراتة الذاتية سرعان ما أسلم البلاد الى حاكم البانى (محمد على) ٠

ولكن يلاحظ أيضا على هذه الكتابات أنها لا تعدو ثلث العدد الاجمالى للكتابات من ناحية ومن ناحية أخرى كان معظم الاهتمـــام منصبا على الجهود الذاتية للمعلمين والاعتقاد فى قدراتهم الخارقة فى تسيير دفة المجتمع أو دفة قطاع التربية والتعليم فى أحسن الأحوال الا انه كان يندر أن يلاحظ الكتاب وضع المعلم الذى يعتبر من بين الفئات التى تشعر بالظلم ماديا من جهة واجتماعيا من جهة أخرى حيث تفضيل بعض المهن الأخرى على هذه المهنة والنظر الى من يقوم بهذه المهنة نظرة قديس أو راهب أو متصوف ليس من حقه الارتفاع بمستواه المادى أسوة بالفئات الأخرى هذا فى الوقت الذى يندر فيه أن نجد دراسات علمية تكشف عن الطبقات التى ينحدر منها هؤلاء المعلمين وكذا حجم المجهود الذى يجب ان يبذلوه فى العملية التربوية حتى تحقق أهدافها ٠

وكذلك ما علاقة ذلك كله باعداده أكاديميا وتربويا بل ونفســـها وما يتقاضاه ماديا ؟ ٠

وهذه الكتابات قد تعتبر المعلم مجرد فرد يقوم بدور ما فى العملية التعليمية ولم يأخذ الكتاب فى اعتبارهم أن مفهوم الدور عند تحليـــله ينقسم الى حقوق وواجبات أما ما يطلب من المعلم فهو الواجبات فقط ويندر مناقشة الشق الثانى لمفهوم الدور وهو الحقوق ٠

وفيما يلى أمثلة لاعتماد بعض الكتابات على المعلم باعتباره المحـــور الرئيسى فى العملية التربوية :

- « السبيل الى تربية القومية العربية يكون بممارسة فعلية من خلال السلوك الذى يصـــدر عن المعلمين والجـــو الذى يهيئه المدرسين لتلاميذهم » (١) ٠

---

(١) عبد العزيز القوصى ، الأسس التربوية للقومية العربية ، **صحيفة التربية** ، العدد الثالث ، السنة الثانية عشرة ، مارس ١٩٦٠ ، ص ١ ، ٢ ٠

من بين توصيات مؤتمر قادة التوجيه القومى للمعلمين :

١ ـ أن يكون كل معلم خلية ثورية بالوسائل التالية : أن يكون قدوة فى تفضيل المصلحة العامة والتعاون والانتاج والايثار والنقد الذاتى والعمل الجماعى واحترام شخصية الفرد باعتباره عضوا فى مجتمع ٠

٢ ـ أن تكون دروس المعلم نقطة انطلاق لتغطية قضـــايا الوطن ومشكلاته ٠

٣ ـ المصادر الأساسية التى يستمد منها المعلم معلوماته هى الميثاق وخطـابات الرئيس ورئيس الوزراء وكبـــار المسئولين وما تمـــده به النقابة (١) ٠

ـ « القصة العلمية يمكن استخدامها فى ابراز جوانب النشاط العلمى للعلماء وهى وسيلة لغايات ترتبط بفهم طرق التفكير العلمى وتنمية المهارات والاتجاهات العقلية وهذه الوســيلة تقوم أســاســا على دور المدرس » (٢) ٠

ـ « ما نطلبه من المعلم القدوة الحسنة ، خلق البيئة الاشتراكية ، تعويد التلاميذ على احترام العمل والاتقان فى الانتاج ومضاعفته » (٣)٠

ومن بين أمثلة الكتابات التى تعتمد على الجهود الذاتية هذه المادة التى تقرر أن « مسألة الاتصال بالناس والتعرف على القرية من الأمور التى تعتمد على شـــخصية الاخصائى أكثر مما تعتمـــد على أى شيء آخر » (٤) ٠

وبعض الكتابات يؤكد على ضرورة أن تقوم كل مؤسسة أو مصنع بانشاء دور حضانة ملحقة بها وهذه دعوى محقة « دور الحضانة ورياض الأطفال ضرورة مع خروج المرأة للعمل ويمكن للمؤسسات والمصانع والآباء

---

(١) نقابة المهن التعليمية ، مؤتمر قادة التوجيه القومى للمعلمين ، **مرجع ســابق** ، التوصيات ٠

(٢) أحمد خيرى كاظم ، دور القصة العلمية فى تحقيق هدف التفكير العلمى ، **صحيفة التربية** ، العدد الأول ، السنة التاسعة عشرة ، نوفمبر ١٩٦٦ ، ص ٦٣ ـ ٦٤ ٠

(٣) عزيز محمد حبيب ، حتمية اعداد المعلم الاشتراكى ، **صحيفة التربية** ، السـنة التاسعة عشرة ، العدد الرابع ، مايو ١٩٦٧ ، ص ٤ ٠

(٤) حامد عمار ، العمل الميدانى فى الريف ، **مجلة التربية الاسلامية** ، المجلد الثانى ، شتاء ١٩٥٥ ، العدد الرابع المركز الدولى للتربية الأساسية فى العـــالم العربى بسرس الليان ، ص ٨ ٠

انشاءها » (١) . وهذه الدعوة نرى فيها مراعاة توفير الظروف المحيطة بالمرأة العاملة حتى تستطيع القيام بدورها فى المجتمع .

وبعض الكتابات تدعو الجهود الأهلية الى انشاء مدارس خاصة كمدارس اللغات بمصروفات .

كما أننا نجد تقريرا لرابطة خريجى كليات ومعاهد التربية عن مشروع تطوير التعليم كما اقترحته اللجنة الوزارية للقوى العاملة الذى تضمن الدعوة الى « فتح مدارس اعدادية خاصة تسير على نمط المدارس الحكومية » (٢) .

وكذلك نجد أيضا عند عرض اتجاهات التعليم فى خطة التنمية أن دور التعليم الخاص فى الخطة يقرر أنه من أجل أن « يسد حاجة حقيقية مثل تعليم اللغات ويفتح مجالات للوافدين وبهذا يتمشى مع الخطة » (٣) .

هذا الأمر قد يحد من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذى كانت تدعو له المواثيق الرسمية فى ذلك الوقت وأنه يجعل من معه مال هو القادر على تلقى الخدمة الأكثر امتيازا ويجعل الالتحاق بالتعليم ليس وقفا على القدرات الشخصية فقط وانما يتيح لمن يحصل على مجموع أقل أن يدخل المرحلة التالية نظرا لثروته وليس لمجموعه .

كما أن الدولة كانت تتجه فى ذلك الوقت نحو دعم تحكم الدولة فى شتى المجالات ومنها التعليم وهذا قد يكون دعوة على استحياء لرفض هذا التدخل والتحكم بصورة كاملة فى شئون التعليم وبداية لعودة الامتيازات الخاصة التى كانت قائمة قبل يوليو ١٩٥٢ وكان يدعم هذا الاتجاه ربما عن وعى أو بدون وعى اتخاذ الدولة موقفا متأرجحا بين ما هو قطاع عام وما هو قطاع خاص ولم تقف موقفا منحازا صريحا لأحد الاتجاهين كما أعلنت ذلك مرارا ، هذا الأمر جعل كل من أنصار الاتجاهين يستطيع أن يتحدث بمعظم الاتجاهات المعلنة وربما كان عدم التحيز هذا لغياب الأيديولوجية الواضحة المحددة لدى القادة أو اعتقادها

---

(١) وهيب سمعان ، **التربية فى العالم المعاصر** ، مكتبة النهضة المصرية ، ابريل ١٩٦٣ ، ص ٨ .

(٢) تقرير الرابطة عن مشروع تطوير التعليم كما اقترحته اللجنة الوزارية للقوى العاملة **صحيفة التربية** ، السنة التاسعة عشرة ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٦ ، ص ٥ .

(٣) محمد حافظ غانم ، فلسفة التعليم فى الخطة الخمسية القادمة ، **صحيفة التربية** ، السنة الثانية والعشرون ، العدد الثانى ، يناير ١٩٧٠ .

بأن وظيفة الدولة اقامة التوازن بين مختلف الاتجاهات والطبقات وربما كان هذا التأرجح نتيجة وسطية قادتها فى السلم الاجتماعى ٠

الفئة الرابعة : تتعلق بمراحل تحقيق الفكرة أى المدى الزمنى لتحقيقها :

جاءت نتائج التحليل لهذه الفئة ما يلى :

جدول رقم (١٤)

يوضح نتائج الفئة الرابعة

م	العناصر	التكرارات عدد	النسبة المئوية
١	فورية	–	
٢	تدريجية	–	
٣	غير محدد	٦٦	١٠٠٪

أولا : لا توجد أي مادة قرائية تشير الى وقت محدد يمكن أن يتم فيه تحقيق فكرته ٠

ثانيا : أما المواد التى كانت تشير الى امكانية وضع جدول زمنى يتم بمقتضاه تنفيذ خطوات تحقيق الفكرة فكانت كما يلى :

ـ احدى المقالات كانت محددة نتيجة تناولها لفلسفة التعليم فى احدى الخطط القومية ٠

هذه الخطة محددة سلفا بسنوات محددة ٠

ـ أما المادة الثانية فكانت عبارة عن تقرير لرابطة خريجى معاهد وكليات التربية عن مشروع تطوير التعليم كما اقترحته اللجنة الوزارية للقوى العاملة ٠

وهذا المشروع كان أيضا محددا من قبل واضعيه وهى اللجنة الوزارية وليس من كتبوا التقرير ٠

أما غير هاتين المادتين المقروءتين فلم تكن هناك أية اشارة لأية تحديدات زمنية يمكن أن تتحقق بمقتضاها الفكرة التى يعرضها كاتب المادة العلمية المحللة ٠

النظرة العلمية فى تناول الأمور تقتضى أن يكون التخطيط أسلوبا علميا لحل المشكلات ومن ثم يؤخذ عنصر الزمن فى الاعتبار كما أن عنصر الزمن يعتبر قيمة من بين القيم المكونة لنسق القيم السائد فى المجتمع وهذا النسق يضعه البعض ضمن المتغيرات الاجتماعية وهو لذلك يتسم بالتراكميه Accumalative وهى خاصية يزداد تأثيرها وفعاليتها كلما كان المجتمع موغلا فى القدم من حيث تاريخه وحضارته - مثل مصر - فمن الأمور المسلم بها فى هذا الشأن أن القيم المكونة لهذا النسق لا تظهر فجأة لتختفى بعد فترة دور أن تترك أثرا وانما هى قد تختفى شكلا وقد تتحول فى مظهرها وقد تتغير فى اطارها العام ، الا أن ذلك يعد تأصيلا للقيمة وليس طمسا لها •

ومن المؤسف ألا نجد مادة واحدة تتضمن هذا العنصر وهذا يؤكد مرة أخرى مكانة التفكير العلمى الضئيلة لا بين معظم الناس الذين تكثر بينهم الأمية بل بين من هم متعلمين ومتخصصين فى أحد الفروع العلمية وقد يرجع ندرة الاهتمام بالزمن فى مجتمعنا بصفة عامة الى طبيعة البنية الانتاجية للمجتمع المصرى المعتمد على الزراعة التقليدية والتى يستتبعها عدم الاهتمام بقيمة الزمن مقارنا بالبيئات الصناعية والحضارية فالفلاح على سبيل المثال سوف يزرع محصولا ما فى فصل الصيف فلا يهم بداية الصيف أم نهايته ، وقد يحدد له شهرا معينا فلا يهم اذا كان أوله أو آخره وقد يحدد يوما معينا فلا يهم ليله أو نهاره أو الاهتمام بساعة محددة حتى وان كانت الساعة فى يده وذلك ينطبق على ساكن المدينة وان كان أقل حدة وذلك ان معظم ساكينها منحدرين من أصول ريفية الأمر الذى قد يترك أثرا على المدينة وليس العكس فى معظم الأحوال وان كان ذلك كذلك فاننا يمكن أن نجد عديدا من الأمثلة التى تكون لنا صورة للاطار الثقافى للمجتمع الذى من خلاله يمكن استنتاج القيم الأخرى المعوقة للنمو وبرامج التنمية فى مصر •

وان كان ذلك يرجع الى سيادة نمط معين من الحياة ناتج عن البنية الانتاجية المعتمدة على الزراعة التقليدية فانه فى نفس الوقت يجسد تضاؤل مكانة العلم فى مجتمعنا ذلك أن العلم ينظر اليه على أنه « نظام متماسك من القيم العقلية والملكات النفسية والطاقات الذاتية التى يتميز بها عن سائر النشاطات والجهود الانسانية ومنهجه يعتمد أساسا على الاستقراء والتثبت بالتجريب والاختبار وأيضا القياس والتنسيق والافتراض والتعليل توصلا لصوغ النظريات والقوانين التى تربط

الحقائق المكتشفة وتؤلف بينها » (١) • وان كانت تلك المهارات مطلوبة للمتخصصين فى مجـالات العـــلم الا أنها فى نفس الوقت تطلب لأفراد المجتمع ككل بغية توفير الشروط الضرورية للتقدم العلمى من جهـــة ولتحقيق ونشر نتائج العلم من جهة أخرى ، ولكن فى مجتمعنا الذى يعانى من التخلف اذا استخدمنا بعض المؤشرات التى تقيس التخلف (٢) يصعب أن نجد فيه هذه المسائل بصورة جماهيرية ربما لهذا السبب نفسه •

---

(١) قسطنطين زريق ، **نحن والمستقبل** ، دار العلم للملايين ، الطبعة الثانية ، يناير ١٩٨١ ، بيروت ، ص ٢٤٥ ـ ٢٤٦ •

(٢) يختلف البعض فى تفسير أسباب التخلف فنجد البعض يرجع أسباب التخلف الى عدم النظرة الكلية الديناميكية للانسان فى تفاعله مع واقعه ، انظر :

Ivan Gobry — La personne — Presses Universitaires de France — 1961, Paris, pp. 117-118.

يرجعها البعض الى سيادة الانتاج الزراعى المعتمد على أدوات انتاج متخلفة ويعمل معظم السكان بالزراعة المعتمدة على تلك الأدوات المتخلفة ، انظر ، نبيل نوفل ، تطور أهداف التربية فى العالم العربى فى العصور الحديثة ، **مرجع سابق** ، ص ٧٩ •

ويرجعها البعض الى عدم ادراك التفاعل الحقيقى فى مجالات الفكر المختلفة مع الاقرار بوجود الانسان المختلفة لكل مجال على حده ، انظر :

ALBERTO SILVA — L'école hors de l'école — les éditions du cerf — 1972, Paris, p. 16.

ويرجعها البعض الى عوامل خارجية أدت الى التخلف ، الى جانب قلة وجود كوادر وعماله حديثين فى مجالات الانتاج تحل محل العالم القديم ، **انظر** ، السيد الحسينى ، **التنمية والتخلف** ، الطبعة الأولى ، ١٩٨٠ ، مطابع سجل العرب ، القاهرة ، ص ٣٤ •

ويرجعها البعض الى عدم حل للمشكلات والصراعات الموجودة فى المجتمع عن طريق احداث تحولات اقتصادية واجتماعية جذرية ، انظر ، ادجار فور وآخرون ، **تعلم لتـكون** ، ترجمة حنفى بن عيسى ، اليونسكو ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الطبعة الثـانية ، ١٩٧٦ ، الجزائر ، ص ١٣٤ •

ثانيا : فئة تتعلق بالبيئة :

الفئة الخامسة : وهي فئة تتعـلق بطبيعة البيئة التي تتحدث عنهـا الكتابات :

جـدول رقـم (١٥)

يتضمن نتائج الفئة الخامسة

م	العنـاصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	بيئة يغلب عليها الطابع الريفي	٢	٣٫٠٣٪
٢	بيئة حضارية	–	
٣	بيئة ساحلية	–	
٤	بيئة صحراوية	–	
٥	التناول بشـكل عام معظم البيئات السابقة	٢١	٣١٫٨١٪
٦	يشمل بعض البيئات السابقة	–	
٧	غير محدد	٤٣	٦٥٫١٥٪

جاءت النتائج على النحو التالي :

ـ ثلاث كتابات فقط الأولى منها تتحدث عن الريفيين وكانت كلمة في افتتاح المركز الدولي للتربية الأساسية للدول العربية ·

والثانية تتحدث عن العمل الميداني في الريف من حيث مشكلاته في ضوء أنواع النشاط الذى كان يقوم به المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي ·

والأخرى تتحدث عن الريف بصفة عامة ·

وقد جاءت احدى وعشرون مادة محللة كان تنـاولها يشـمل معظم البيئات دون التركيز على بيئة بعينها ·

ـ ماعدا ذلك فقد كانت غير محددة ·

من الملاحظ أنه على الرغم من أن ٩٦٪ من مسـاحة مصر صـحراء لم توجد مادة واحدة تتحدث عن كيفية تعميرها ودور التربيـة في هذه

القضية حيث أن معظم الدراساف تؤكد أن معظم سكان مصر يقنون حول شريط نهر النيل فى مساحة لاتزيد عن ٤٪ من مساحة مصر وان شهدت فترة الدراسات ارهاصات كثافة ومشكلة سكانية خاصة فى المدن الكبرى •

وكذلك لا توجد أى مادة تتناول المجتمعات المستحدثة ـ كمديرية التحرير والوادى الجديد ـ بصورة محورية أو تجد أية اشارة فى كيفية ان تلعب التربية دورا فى هذه المجتمعات أو ماهية ونوع وبنية التعليم الذى يصلح لهذه البيئات •

كما انه على الرغم من انتشار الزراعة والبيئات الريفية فى مصر لا توجد الا اثنتان من الكتابات تناولت البيئات الريفية من حيث مشكلاتها ودور التربية فى حلها • وكان من الممكن فى هذا الصدد الانتباه للنمطية فى تعليمنا ودراسة علاقة ذلك بظواهر الهجرة الداخلية خاصة هجرة الريفيين الى المناطق الحضرية الأمر الذى ينتج عنه مشكلة النمو والتضخم الحضارى فى المدن وكان يمكن دراسة الأسباب التى جعلت الريف يعتبر منطقة طرد لأبنائه الى المناطق الحضرية وما علاقة ذلك بنوع التعليم ـ النظرى غير المرتبط بالبيئة ـ السائد فى ذلك الوقت وترجع أهمية ذلك الى أن بعض الدراسات قد أشارت الى أن هناك زيادة مطردة فى نسبة الهجرة الداخلية فيما بين سنوات ١٩٤٧ و ١٩٧٦ حيث بلغ معدل النمو الى ٥٠٪ لاجمالى الحضر كما كانت نسبة الهجرة الى القاهرة بلغت أقصاها مع عام ١٩٦٠ •

وقد أجملت دراسات أخرى أسباب الهجرة من الريف فيما يلى :

١ ـ وجود فرص عمل أفضل فى المركز الحضرى •

٢ ـ الرغبة فى الاستفادة من الخدمات المتاحة بالنمط الحضرى وغير المتوفر بالريف •

٣ ـ استكمال التعليم (وكان يحتل نسبة ضئيلة) (١) •

لذلك كله كان يجب الاهتمام بالمناطق الريفية والعمل على النهوض بها بدءا من ايجاد فرص عمل جديدة الى زيادة الخدمات وتوزيعها توزيعا متكافئا مع المراكز الحضارية ، ولكن تضاؤل الاهتمام بهذا انعكس على

(١) محمود الكردى ، التخلف ومشكلات المجتمع المصرى ، مرجع سابق ، ٤٣٧ ، ٤٤٠ •

الكتابات التى لم تتناول هذه المناطق بالدراسة لذلك لا توجد الا مادتان منها فقط وهما كما يلى :

المادة الأولى :

عبارة عن صورة واقعية عن بعض نماذج العمل الميدانى ومشكلاته فى ضوء أنواع النشاط التى قام بها رجال المركز الدولى للتربية الأساسية فى العالم العربى من خبراء ومبعوثين ٠

وهى تقرر أن « مسألة الاتصال بالناس والتعرف على القرية من الأمور التى تعتمد على شخصية الأخصائى أكثر مما تعتمد على شىء آخر وتقرر أيضا أنه « يجب ألا تقتصر على المجهودات الجزئية المحدودة فى مجال خدمة القرية ــ بل أن نعمل على رفع مستوى المعيشة عن طريق مشاريع عامة شاملة للتنمية الأقتصادية تؤدى الى تراكم كبير فى رأس المال المؤدى بدوره الى انعاش عام ٠ (١) ٠

نلاحظ فى الفقرة الأولى توضيح أن المسألة الاتصال بالناس والتعرف على القرية من الأمور التى تعتمد على شخصية الاخصائى أكثر مما تعتمد على شىء آخر ٠

والكاتب وان كان لا ينكر العوامل الأخرى الا أنه ليست شخصية الأخصائى هى أهمها ذلك أن الوعى لدى الجماهير المستهدفة قد يكون من أكثر العوامل الهامة فى عملية الاتصال هذه وقد يكون مدى تعلمهم من بين العوامل الرئيسية أيضـــا ٠

أما بالنسبة للفقرة الثانية فان هذا المدخل يكون أقرب الى العلمية من أى مدخل آخـــر ٠

المادة الثانية :

تقرر ان « تعليم القراءة والكتابة عنصر هام فى التربية الأساسية ، ولكنه ليس غاية فى ذاته ، بل هو جزء من برنامج تعليمى شامل يستهدف الرفاهية الاجتماعية ورفع مستوى الحياة ٠ فالتربية الأساسية كما تشمل مكافحة الأمية لتمكين الأفراد من الحصول على قدر أوســـع من الثقــافة

---

(١) حامد عمار ، العمل الميدانى فى الريف ، **مجلة التربية الأساسية** ، المجلد الثانى ، شتاء ١٩٥٥ ، العدد الرابع ، المركز الدولى للتربيـــة الأساسية فى العـــــالم العربى ، سرس الليان ، ص ٨ ، ٣٠ ٠

والمعرفة عن طريق الكلام المطبوع ، تشـمل كذلك تعليـم الجماعة طرق مكافحة الأمراض المستوطنة ، وكيفية تحسين الوسائل الصحية بوجـه عام ، وتعليمهم أساليب الزراعة الحديثة والطرق المؤدية الى رفع مستوى الانتاج ، وتعليمهم ما يساعد على النهوض بالحرف الريفية والصناعات الصغيرة ، التى يستعين بها القـروى على زيادة دخله وتحسين حيـاته وتعليمهم السبل التى تؤدى الى تحسين مساكنهم من غير ارهاق لمواردهم المحدودة ، وتعليمهم أساليب التعاون العملى والتكافل الاجتماعى والاشتراك فى تنظيم نشاط رياضى وثقافى وترويحى ، يهذب نفوسـهم ويشـغل أوقات فراغهم فى وجوه صالحة ٠

لقد جمعت سكرتارية اليونسكو بحوثا حول حركة التعليم الأساسى فى كتاب صدرته بعبارة المصلح الصينى Yames yen التى قال فيهـا : يقول القدماء ان الأفراد هم أسـاس الأمة ، فاذا كان الأساس سليما ، فان الأمة ستتوفر لها أسباب الهدوء والسلام ، وأنى أطبق هذا القول على العالم أجمع ، فاذا كان الأساس سليما فان العالم ستوافر له أسباب الهدوء والسلام ، ولكن ثلاثة أرباع سكان العالم يعوزهم المسكن الصالح ، والملبس الكافى والغذاء الضرورى وهم محرمون من كل تعليم٠٠ ومادامت الأمور على هذه الحال ، فان الأساس الذى يقوم عليه بنيان العالم سيكون أساسا واهيا ، ولعل هذه العبارة هى التى أوحت باختيار اسم التربية الأساسية » (١) ٠

ومضمون هذه المادة يشير الى أنه عن طريق التربية الأساسية يمكن تحقيق الرفاهية الاجتماعية ورفع مستوى حياة القرويين ولكن هذا يقلل من دور الظروف المجتمعية المحيطة بهؤلاء القرويين وقريتهم ونسأل هل هذه الظروف يمكن أن تكونْ دافعة للانتظام فى هذه البرامج أم لا ؟ وهل القرويون أنفسهم لديهم الدافع لهذا أم لا ؟ ٠

كما أن حديث المصـلح الصـينى الذى استشهد به الكاتب ينصب أساسا على توفير الحاجات الأساسية للأفراد قبل أى شىء آخر والتعليم من بين هذه الحاجات وان كان يحتل مكانة ليست متقدمة على توفير المسكن والملبس والغذاء الضرورى للحياة وهذا لاينطبق تماما مع مدخل الكاتب الذى يعتبر أن التربية والتربية الأساسية بصفة خاصة يمكن عن طريقها تحقيق الرفاهية الاجتماعية للقرويين وهذا عكس المصلح الصينى الذى

---

(١) اسماعيل محمود القبانى ، خطابه فى ٢٠ يناير ١٩٥٣ فى يوم الاحتفال بافتتـاح المركز الدولى للتربية الأساسية للدول العربية ، صحيفة التربية ، يناير ١٩٥٣ ، ص ٦ ــ ٧ ٠

يعتقد أنه يلزم لتحقيق الهدوء والسلام توفير بعض الشروط التعليم واحدا فقط من بينها وليس هو المدخل الوحيد لتحقيق هذا الاستقرار .

وقد تناولت احدى وعشرون من الكتابات مسائل التربية والتعليم بصورة عامة دون مراعاة لاختلاف البيئات ومناقشة امكانية صلاحية محتوى التعليم وأهدافه ووسائله لكل البيئات أو دراسة أهداف ومحتوى ووسائل مختلفة بكل بيئة على حدة .

وفيما يلى أمثلة لبعض الكتابات التى كان التناول فيها يتسم بالعمومية دون أن يقتصر على بيئة بعينها :

المادة الأولى :

استعرض فيها وزير التربية والتعليم فى أواخر ١٩٦٧ مشكلات التطبيق التربوى فى مصر فكان يقرر أن مشكلاتنا التعليمية قبل ١٩٥٢ كانت ناتجة عن التخلف فكانت تتمثل فى الطبقية فى التعليم ، والازدواج فيه ، وانعدام تكافؤ الفرص أما مشكلاتنا الحالية فهى ترجع الى التقدم من حيث التوسع فى التعليم (حيث نجد الزيادة فى التعليم الابتدائى وصلت الى ١٤٠٪ وفى التعليم الثانوى العام وصلت الى ٥٠٪ والتعليم الفنى وصلت نسبة الزيادة فيه الى ٤٥٠٪ واعداد المعلمين ١٠٠٪ وذلك عما كانت عليه قبل الثورة ، كما أن نسبة استيعاب الملزمين وصلت الى ٨٠٪) هذا الى جانب مشكلات تحسين طرق التدريس فى المدارس ومشكلات توحيد المرحلة الأولى ومشكلات تحقيق ديمقراطية التعليم واتاحة الفرص المتكافئة لجميع المتعلمين ، هذا الى جانب سيادة النمطية فى التعليم حيث نجد التعليم فى المدينة مثل الريف — وتساءل — لماذا لم نستفد من الجهود السابقة التى تمت للتغلب على هذه النمطية مثل (مدرسة المنايل الريفية ، المعلمين الريفية ، المدارس النموذجية التى كانت ملحقة بمعهد التربية) .. الخ (١) .

والملاحظ على هذه المادة أنها تعرضت لمعظم المشكلات ومنها النمطية ولكن الذى يدعو الى التساؤل والتوقف هو السؤال الأخير الذى طرحه كاتب المقال خاصة وان قائله كان يمكنه المساهمة فى اصدار قرار لتعميم هذه التجارب أو الاستفادة منها خاصة وان القرار السياسى فى مصر فى ذلك الوقت كانت له مكانة هامة وكان بالفعل يمكن الاستفادة من هذه التجارب فى التغلب على النمطية فى التعليم .

---

(١) عبد العزيز السيد ، مشكلات التطبيق التربوى ، صحيفة التربية ، العدد الأول ، السنة العشرون ، نوفمبر ١٩٦٧ .

المادة الثانية :

وهى تنص على أن : « المناهج يجب أن تدور حول دراسة خصائص الجماعة وحاجاتها ومشكلاتها ويساهم التلاميذ فى حياة الجماعة ويشتركون مع الكبار فى مشروعات عملية ترمى الى رفع مستوى الحياة فى البيئة ولا يجوز توحيد المناهج أو الطرق أو الكتب حيث تختلف البيئات ويجب أن يكون التنوع والاختلاف فى كل شيء ولكن الجرعة تقل من بيئة الى أخرى » (١) ٠

وهنا قد يتضح أن المستهدف هو الاهتمام بالخصائص الخاصة لكل جماعة على حدة وأنه لا يوجد ثمة رباط بين الجماعات والمناطق المختلفة فى الوطن الواحد ولكن الكاتب يضيف أنه « ينبغى أن يكون شعارنا التنوع فى اطار من الوحدة » (٢) ٠

ولكن كان يمكنه توضيح ما هى المسائل التى يكون التوحيد بينها ضرورية وما هى المسائل التى يكون التنوع فيها مطلوبا ٠

المادة الثالثة :

وهى تنصب حول التعليم الابتدائى فهى تقرر أنه « تتحدد نقطة البداية فى دراسة التعليم الابتدائى ووضع مناهجه بتحديد هذه الاتجاهات كالاتجاه العلمى فى التفكير ، والاتجاه الى خدمة البيئة المحلية والاتجاه الى حرية الرأى ٠ واحترام رأى الآخرين والاتجاه الى النقد والنقد الذاتى » ٠ كما أن « مناهج النشاط يجب أن تدور حول حاجات المجتمع أولا ، الأساس العلمى لهذا الاتجاه مستمد من أن الطفل يكتسب خبراته وقدراته كلها من البيئة المحيطة به وهو ينمو بقدر قدرته على استيعاب حقائق البيئة أو المجال الذى يعيش فيه ، ويجب أن تكون الوحدات الدراسية هى التى يقوم عليها المنهج كما نص عليها القانون رقم ٢١٣ من قانون التعليم الابتدائى مادة ١٢ التى تنص على أن تدور الدراسة فى المرحلة الابتدائية حول موضوعات اجتماعية واقتصادية وصحية وترويحية ذات صلة مباشرة بحياة التلميذ وتكوين شخصيته » (٣) ٠

---

(١) اسماعيل محمود القبانى ، محاضرات فى الوحدة الثقافية ، **مرجع سابق** ، ص ٤٥ ــ ٤٧ ٠

(٢) اسماعيل محمود القبانى ، محاضرات فى الوحدة الثقافية العربية ، **المرجع نفسه** ، ص ٥٤

(١) كمال زاخر لطيف ، **التعليم الابتدائى والتخطيط الاشتراكى** ، مراجعة وتقديم محمود شافعى ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٦٣ ، ص ٤٣ ، ٥٥ ، ٥٧ ٠

وحسبما يقرر الكاتب أن تنمية اتجاه مثل الاتجاه الى خدمة البيئة المحلية يكون عن طريق مناهج النشاط وأن يكون ذلك الاتجاه متضمنا فى الوحدات الدراسية ولكن كان يمكنه أن يناقش كيفية تحقيق هذا عن طريق الوسائط التربوية الأخرى - غير المدرسة - فقد يكون لها الأثر الأكبر فى اعاقة أو تنمية هذا الاتجاه أكثر من المدرسة فى أحسن الأحوال اذ أن هناك وجهة نظر فى هذا الصدد تذهب الى أن وظيفة التربية تتلخص فى أنها « تساير - لا تثير - التغيرات » (١) ٠

ثالثا - فئة تتعلق بمنهج الكاتب (الفئة السادسة) :

جدول رقم (١٦)

يتضمن نتائج الفئة السادسة

م	العناصر		عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	الهدف	واضح	٥٢	٧٨ر٧٨٪
		غير واضح	١٤	٢١ر٢١٪
٢	الغرض	نظرى	٣٨	٥٧ر٥٧٪
		تنفيذى	٢٨	٤٢ر٤٢٪
٣	الفروض	واضحة	٢١	٣١ر٨١٪
		غير واضحة	٤٥	٨١ر٨١٪
٤	المخاطب	محدد	٢٨	٤٢ر٤٠٪
		غير محدد	٣٨	٥٧ر٥٧٪

العنصر الأول فى هذه الفئة كان يتعلق (بالهدف) من حيث كونه واضحا أم غير واضح ٠

وجاءت الأهداف الواضحة كما يلى :

- محاولة للاجتهاد فى تطوير الفكر التربوى من أجل بناء البشر وهى محاولة لربط الفكر بالواقع ٠

(٢) سعد مرسى أحمد ، **فى تربية الانسان** ، عالم الكتب ، مايو ١٩٦٥ ، ص ١٠٦ ٠

- دراسة الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية لحركة الفكر التربوى فى مصر ٠
- تحقيق الأهداف الثورية المعلنة فى المجتمع وتطبيق مفاهيم الميثاق الوطنى فى العملية التعليمية ٠
- العمل على خلق أنماط جديدة من القادة التربويين ٠
- التأكيد على أن التربية عملية اجتماعية تتأثر بظروف المكان والزمان ٠
- طرح مشكلات التطبيق التربوى بعد عام ١٩٥٢ ٠
- توضيح أهمية التخطيط التربوى ٠
- اصلاح التعليم ٠
- توضيح أهداف التربية الحديثة ٠
- وضع تصور لمبادىء نظرية ثورية جديدة فى التربية ٠
- اقتراح بعض الاتجاهات التى يجب على وزارة التربية والتعليم الأخذ بها ٠
- جعل المجتمع فى صحة ثقافية ٠
- تذليل العقبات التى تعترض الخدمات التعليمية ٠
- التأكيد على أن مدرسة المجتمع أكثر ملائمة للمجتمع الاشتراكى ٠
- التأكيد على أن عملية المتابعة فى مجال التربية والتعليم يجب أن تقوم على التخطيط والتعاون ٠
- توضيح مفهوم القومية العربية وابراز مكانته فى الماضى والحاضر ٠
- القيادة الجماعية يلزمها التدريب ونشر الوعى بالجماعية بين الناس ٠
- تسجيل التيارات والاتجاهات والظواهر التربوية المنتشرة فى العالم ٠
- التأكيد على أن التربية يمكنها القيام بعملية التغيير الاجتماعى ٠
- دراسة الأساليب التربوية والتدريبية التى تمكن التكنولوجيا من أن تلعب دورها فى تطوير الصناعة ٠
- بيان أهمية الثقافة بالنسبة للجامعة ٠
- بيان أن استخدام القصة العلمية يمكن له أن يحقق هدف التفكير العلمى ٠
- بيان امكانية تحقيق حاجات المجتمع وحاجات الأفراد فى نفس الوقت ٠

- بيان امكانية تنفيذ المبادىء الاشـــــتراكية فى التربية وفى السـلم التعليمى ٠
- تعريف المعلمين بأسس التربية القائمة على النشاط والأساليب التى ينبغى أن تتبع عند تطبيقها ٠
- التأكيد على أن تحقيق الوحدة الثقـافية لا ينفى التنـوع الثقافى وخصوصياتها ٠
- التأكيد على أن من مسئولية التعليم تذويب الفوارق بين الطبقات ٠
- التأكيد على أن يكون التعليم قائما على التخطيط ٠
- التأكيد على اتاحة الفرصة لكل من تؤهله قدراته لذلك ٠
- البحث فى كيفية مواءمة التعليم لأوضاعنا الثقافية المتغيرة ٠
- نقد الانتاج التربوى ٠
- التأكيد على أن يكون توجيه التعليم على أساس من الدراسة الواقعية ٠
- تحديد سمات السلوك الاشتراكى اجرائيا ٠
- اعداد المعلم للمرحلة الابتدائية اعدادا اشتراكيا ٠
- تقييم للكتب المستعملة فى محو الأمية ٠
- وضع صورة واقعية عن بعض نماذج العمل الميدانى ومشـــكلاته فى ضوء أنواع النشاط التى قام بها الدارسون والباحثون بالمركز الدولى للتربية الأساسية فى العالم العربى بسرس الليان ٠
- التركيز على أن أهمية أخذ دوافع التعلم عند الأميين مكانا رئيسيا عند وضع برامج محو الأمية ٠
- توضيح سياسة التعـــليم الجديدة فى المراحل الاعـــدادية والثانوية وتوضيح معايير القبول بها ٠
- عرض لتاريخ وجود رابطة خريجى كليات ومعاهد التربية ومســئولية خريجيها فى ضوء بيان ٣٠ مارس ٠
- بيان موقف رابطة خريجى كليات ومعاهد التربية من السياسة ٠ التعليمية الجديدة ٠
- توضيح أبعاد المعركة الدائرة فى مجال التعليم بين أنصار الكم وأنصار الكيف ٠
- توضيح ديناميات الفصل باعتباره ظاهرة اجتماعية وباعتباره ميدانا للظواهر السيكولوجية ٠

- تبين الأسس التربوية للقومية العربية •
- ربط التعليم بالتنمية •
- ضرورة قيام المدارس النموذجية بالقيادة فى الموقف التربوى •
- نشر فلسفة الاشتراكية والديمقراطية والتعاونية فى مرافق التربية والتعليم •
- توضيح فلسفة التعليم كما تضمنته الخطة الخمسية •

العنصر الثانى - من الفئة السادسة - يتعلق (بالغرض) من حيث كون الفكرة تطرح حلا نظريا فى معظمه أم تنفيذيا والمقصود بالتنفيذى عكس النظرى وتتضمن فى نفس الوقت خطوات محددة ويوضح كيفية تحقيق الفكرة •

من أمثلة من يطرح حلوله طرحا نظريا ما يأتى :

- التربية يمكن لها أن تلعب دورا هاما فى تحقيق القومية العربية عن طريق المعلم ولكن لم يوضح كيف يتم اعداد نوعية هذا المعلم أو يضع تصور لأحد المناهج لاحدى المراحل التعليمية التى يمكن أن يسترشد بها فى هذا الصدد •
- وضع بعض التصورات المثالية التى ينبغى أن تكون عليها القيادة التربوية ولكن لم يكن واضحا العقبات التى تعترض بعض هذه التصورات وامكانية التغلب عليها فى الواقع •
- فى تبين أبعاد مشكلات التطبيق التربوى كان التأكيد على أن الأبحاث التربوية قاصرة مع عدم توضيح أسباب القصور وما هى الخطوات التى يمكن أن تتبع للتغلب عليها ومن المسئول عن ذلك القصور •
- نقد الكتب المستعملة فى مكافحة الأمية فى العالم العربى ولكن لم يضع نموذجا يحتذى به وفقا لما انتهى اليه التحليل •
- مناقشة امكانية أن يتم الاصلاح فى المجتمع عن طريق المدرسة ولكن لم يوضح كيف يتم هذا وكيفية استيعاب مدارسنا للمناهج وطرق التدريس التى تتضمن عناصر هذا الاصلاح •
- مجرد الدعوة الى ضرورة التكاتف للوصول الى نظام ثورى تقدمى للتعليم الحديث ولكن لم يحدد ما المقصود بالثورية أو التقدمية أو الحداثة ؟ وكيفية تحقيق ذلك علميا •

- المناداة بأن يتضمن التعليم مفاهيم واتجاهات ومهارات بدلا من المعلومات ، ولكن لم يوضح أى مفاهيم ومهارات وأى اتجاهات وكيفية تساوقها مع مختلف المراحل ٠

- الاتجاه الى الكم أكثر من الكيف نتيجة الأخذ بالأسلوب الاشتراكى ، ولكن لم يوضح كيفية الخروج من هذه المشكلة ٠

- التربية والتعليم يقع عليها عبء اعداد كوادر المنتجين والعلماء وغيرهم من أجل القضاء على الفقر والجهل والمرض ، ولكن لم يوضح الصورة التى تكون عليها التربية والتعليم ونوعية مؤسساتها ومحتوى مناهجها ٠

- يوضح أهمية الثقافة والوحدة الثقافية بين الدول العربية وأهمية العلاقة التى تربط التربية بالبيئة ، ولكن لم يوضح المكونات الثقافية لهذه الدول على أسس واقعية أو نتيجة أبحاث وانما مجرد تصورات ٠

- توضيح أهمية الأساليب التربوية والتدريبية التى تمكن التكنولوجيا من أن تلعب دورا فى تطوير الصناعة دون أن يستند الى بحث أو دراسة يمكن أن تثبت ما يريده الكاتب ٠

- عرض لما نريده من المدرسة الثانوية فى ضوء تصورات الكاتب دون الرجوع الى الأهداف التى وضعت أصلا لهذه المدرسة ، وتوضيح المعايير التى تنتقد المدرسة فيها ، أو اجراء دراسة تفيد أنها أخفقت بالفعل فى تحقيق أهدافها الموضوعة من قبل المسئولين ٠

- حتمية اعداد المعلم الاشتراكى ، ويقترح الكاتب انشاء معهد لاعداد المعلم العربى يدرس فيه لمدة عام على الأقل ، ولكن لم يوضح فيه ماذا يدرس وكيفية ادارته وكيفية انتظام المعلمين فيه ومن هم الذين سوف ينضمون اليه وما هى جهة الاشراف ٠

- البعض يعرض لما يحدث فى المجتمعات الأخرى فى مجال التربية ، والبعض يعرض للاتجاهات التربوية العالمية دون الاشارة لموقع مصر من هذا ومدى امكانية الأخذ من هذه الاتجاهات وامكانية تجريبها أو تعميمها فى مصر ٠

العنصر الذى يتعلق بكون غرض الكاتب (تنفيذيا) أى يضع خطوات محددة لتنفيذ فكرته ، ويوضح كيفية تحقيقها كافة كما يلى :

- مناقشة قضية الديمقراطية فى المجتمع المدرسى ، وعرض كيفية تحقيقها فى الواقع عن طريق مجلس الآباء ، واشراك التلاميذ فى الادارة ، والاسترشاد بتوجيهات الناظر ومشورة المدرسين ٠

- لاصلاح بنية التعليم كانت الاتجاهات تشير الى مد سن الالزام ــ انشاء دور الحضانة ، مناقشة الأخذ بمزايا المركزية واللامركزية فى الادارة ــ انشاء مدارس مسائية لمن يعملون نهـــارا ، والأخذ بنظام المدرســة الشاملة ٠

- لمتابعة التربية والتعليم فى ضوء الميثاق ، تتولى مسئولية المتابعة أجهزة معينة واحدة تختص بمتابعة خطة التنمية والأخرى لمتابعــة المدارس وأخرى لمتابعة المواد الدراسية ، وهذا يتم عن طريق وضــع تعليمات معينة فى كل بطاقة من بطاقات المتابعة التى تمثل الأجهزة المســئولة عن المتابعة ٠

- من بين ما يمكن أن يحقق مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم انشاء مركز للاختبارات والقياس من أجل التوجيه التعليمى ٠

- اثبات أن لمصر فكرا تربويا خاصا بها ، والاستشهاد بالوثائق التى تقرر ذلك ٠

- لتذليل العقبات التى تعرض الخدمات التعليمية يطرح ايجاد درجات خالية لرؤساء الأقسام بدلا من انتدابهم ، واشراك مديرى الخدمات فى تقييم النظار ، وتشغيل مجلس ادارة بكل مدرسة يتعاون من خــلاله المدرسين والآباء مع المشرفين على جماعات الخدمات ٠

- عرض أهمية التربية عن طريق النشاط ، ويعرض لمثال واقعى من المدارس النموذجية الموجودة فعلا ٠

- تبين دور القصة العلمية فى تحقيق هدف التفكير العلمى ، ويضرب أمثلة لكيفية تحقيق ذلك ويضع نموذجا قائما على الاختيار من متعدد لقياس ما يمكن أن يفهمه المتلقى للقصة ٠

- نشر الديمقراطية فى مرفق التربية والتعليم يمكن أن يتم عن طريق مجالس استشارية ومجالس الآباء والجمعيات ٠

- نقد السمات الشخصية المصرية السلبية ، ثم وضع البديل فى ضــوء ما يتميز به الانسان فعليا ٠

- عرض للمشكلات التى تعترض من يتصلون بالجمهور من أجل الحصول على معلومات ، وعرض كيفية التغلب عليها فى ضوء التجارب ٠

- لامكانية فهم الفصل باعتباره ظاهرة اجتماعية ، يضع الكاتب نموذجا لبطاقات مدرسية يمكن بها تتبع حالة التلميذ الاجتماعية والصحية والنفسية ٠

أما العنصر الخاص (بالفروض) المتضمنة فى الفئة السادسة :

كانت فى معظمها غير واضحة أما التى كانت واضحة فقد جاءت كما يلى :

- التربية عملية ليست مستقلة عن فلسفة الحياة ، وعن طريقة الحياة التى يعيشها المجتمع .
- تصورات التربية الحالية منعزلة عن واقع حياتنا .
- التعليم الابتدائى لم يترجم الاشتراكية كسلوك اجرائى فى مناهجه .
- الأخذ بالاتجاهات الحديثة العالمية يمكن أن يصلح من تعليمنا .
- الدروس الخاصة نتيجة مرحلة التحول التى يمر بها المجتمع .
- الالتزام بما أقره الميثاق يدفع المجتمع الى التقدم .
- اخفاق المدارس النموذجية فى مصر نتيجة مجرد نقل فكرتها عن الغرب ، وعدم فهم القائمين عليها لفلسفة هذه المدارس .
- المدرسة لا تحقق وظيفتها الاجتماعية فى مصر .
- الاصلاح التعليمى لا يتم الا على أرضية من الاصلاح الاجتماعى .
- معرفة موانع التعليم عند الأميين يزيد من فرص محو أميتهم .
- أساس الحضارة اليوم العلم للجميع ، والعمل من الجميع .
- التعليم هو القادر على تحقيق أهداف الميثاق .
- التعليم يعمل على اذابة الفوارق بين الطبقات .
- التعليم عملية انتاجية .
- اتاحة الفرص المتكافئة لكل الأفراد يمكن المجتمع من أن يستفيد من قدرات جميع الأفراد .
- استمرار النقد للانتاج التربوى يعمل على نمو الفكر التربوى .
- التربية بصورتها الحالية لا تعمل على تطوير الصناعة .
- الجامعة لا تقوم بدورها فى الناحية الثقافية .
- التربية أداة رئيسية فى التغيير الاجتماعى .
- الجماعية أفضل الأساليب للقيادة .
- التربية فى مدارسنا تتم بطرق لا تحقق وظيفة العلم .
- التعليم مرآة تنعكس عليها الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وهو قائد التغيرات فى نفس الوقت .

ـ التقدمية سوية والرجعية مرض .

العنصر الخاص (بالمخاطب) : والمقصود به تحديد مستقبلى المادة المكتوبة وقد جاءت كما يلى بالنسبة لمن حددوا المخاطب (**المستقبل**) :

ـ المسئولون والعاملون فى وزارة التربية والتعليم .

ـ المتخصصون والباحثون فى مجال التربية .

ـ المعلمون .

ـ اللجان الوزارية وأجهزة التخطيط .

ـ طلاب كلية المعلمين وطلاب معهد الدراسات العربية العالية .

ـ المهتمون بالتربية العرب .

ـ المهتمون بمحو الأمية وواضعو برامجها ومناهجها .

ـ وزير التربية والتعليم .

ـ أعضاء رابطة خريجى كليات ومعاهد التربية .

ـ جامعو البيانات .

ـ قادة التوجيه القومى من المعلمين .

ـ المسئولون فى مختلف التخصصات .

ـ مجموعات العمل الميدانى فى الريف .

ـ الآباء .

العنصر الأول من هذه الفئة يتضمن ما اذا كان الهدف واضحا أم غير واضح وكانت أهداف اثنتين وخمسين من الكتابات واضحة وفيما يلى بعض الأمثلة على ذلك :

المادة الأولى :

« يواجه التعليم فى كل المجتمعات مشكلات تتعلق بكمه وكيفه هذه المشكلات نتيجة عدة عوامل :

١ ـ ازدياد الشعور القومى (والتربية لها دورها فى بناء جيل واع) .

٢ ـ انتشار العلم والتفكير العلمى .

٣ ـ تقدم النظم الديمقراطية وتعثرها فى نفس الوقت .

٤ ـ ازدياد اتصال الشعوب حيث انتقال الأفكار والمبادىء .

ابتداء من الربع الأول من القرن العشرين زادت ثقتنا فى التربية مع بدء حركتنا القومية ، وقد وقر فى اعتقادنا بحق أن التربيـة هى أهم الأدوات فى نهضتنا القومية ولكننا لم نناقش أى تربية تصلح لهـذا الغرض .

اعتقدنا أن مجرد حضور الشباب فى مدرسة كفيل بأن يخلق منه جيلا وطنيا وبذلك توسعنا فى التعليم من حيث الكم خاصة فى التعليم الثانوى والعالى (فى الربع الأول من القرن العشرين) وذلك خرج لنا القادة من أبناء الطبقة الوسطى لنناضل بها المستعمر حيث كان الأهالى يفتحون المدارس .

أما فى الربع الثانى عندما أخذنا المبادىء الدستورية اتجهنا أيضا الى الكم ولكن الى العامة ، واتجهت العناية الى التعليم الابتدائى وكان التعليم الالزامى مجانيا الا أن التعميم كان دون فلسفة شاملة تتناوله من حيث النوع والتوجيه ورغم مقاومة الاستعمار وأعوانه اتجه البعض الى دراسة التربية من حيث النوع والتوجيه وساعدهم على ذلك انشاء معهد التربية سنة ١٩٢٩ .

وواكب ذلك وجود حركة تربوية فى الغرب خاصـة فى الولايات المتحدة الأمريكية وكان فلاسفتها متأثرين باتجاهين هما :

١ ـ التعلم والطريقة العلمية للوصول الى الحقائق .

٢ ـ النظـام الديمقراطى والطريقة الديمقراطية فى مواجهـة المشـكلات الاجتماعية .

واتفق الاتجاهان على أن التجريب هو المدار لتكوين أى فكرة فى الميادين الطبيعية والاجتماعية ومعيار صـدق أى فكرة هو التغلب على المشكلات القائمة ... » (١) .

المادة الثانية :

تتناول ما يسمى بمعركة التعليم وهى تقرر أن « المعركة الحقيقية بدأت منذ سعد زغلول عندما كان ناظرا للمعارف ، حيث أنشـأ مدرسة المعلمين الخديوية العليا لاعداد المدرسين اللازمين للتعليم الثانوى ، وتشجيع

---

(١) وليم هيرد كلباتريك ، **اصول المنهج الجديد** ، ترجمة وتقديم أبو الفتوح رضوان ، محمد الهادى عفيفى ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٠ ، الفصل التمهيـدى بقلم المترجمين ، ص ١ ـ ٧ .

ايفاد البعثات لاعداد الأساتذة للتعليم العالى ، وذلك حتى تكون اللغة العربية هى لغة التدريس ٠

المعركة الثانية بدأت منذ سنة ١٩١٩ عندما ألف المعلمون لأنفسهم جمعية سموها نقابة المعلمين ، وبعد أن استقرت البلاد بالدستور عقدت نقابة المعلمين مؤتمرا عاما للتعليم الأولى سنة ١٩٢٥ ، كما عقد مؤتمر سنة ١٩٤٥ ـ ظهرت فيه هذه المعركة ـ حيث اتجه المؤتمر الى :

١ ـ تعليم أبناء الشعب كافة بين سن السادسة والثانية عشرة ويكون لمدة سنوات ومجانيا ٠

٢ ـ تعليم عدد من أبناء الشعب فى المراحل التالية على نفقة الدولة من أصحاب المواهب ٠

وكان المعسكر الأول : يرى تعليم الكافة ست سنوات ، وتعليم الموهوبين الى قصارى ما يبلغ اليه استعدادهم ، أما الذين لا يظهر منهم تميز فى الدرس فلهم أن يتعلموا على نفقتهم فى المدارس الخاصة أو الجامعات ويدفعوا النفقات كاملة ٠

والمعسكر الثانى كان يرى : تعليم الكافة ست سنوات ، مع تعليم كل من شاء أن يتعلم ذلك على نفقة الدولة فى التعليم الثانوى والجامعى مجانا (١) ٠

المادة الثالثة :

« اذا تصفحنا كتاب ديوى الديمقراطية والتربية لن نجد فرقا بين الاشتراكية والديمقراطية (بمعناها الحديث) فيما يتعلق بالتربية ٠

تعريف الديمقراطية كما وضعها أحد الاشتراكيين :

Democracy is Liberty + Groceries :

الاشتراكية حرية + مأكولات (وغيرها مما يوجد فى حانوت البدال) ٠

الديمقراطية + أهم حاجيات الحياة (من مأكل ومشرب وملبس ومسكن وتربية وصحة ومعاش) ٠

تطبيق مبادىء الاشتراكية على التعليم تتضمن :

---

(١) محمد فريد ابو حديد ، معركة التعليم صحيفة التربية ، السنة الخامسة ، العدد الرابع ، مايو ١٩٥٣ ، ص ٤ ـ ١٢ ٠

١ ـ تكافؤ الفرص : لا يحرم طالبا كفئا من نيل أكبر قسط من التعليم لأسباب الفقر أو غير ذلك ٠

٢ ـ أن يكون للبيئة المحلية نصيب فى تقرير مسائل التعليم ٠

٣ ـ أن يكون للقائمين بالتدريس نصيب فى تقرير المسائل التعليمية ٠

٤ ـ أن تتوافر لكافة المواهب والقدرات أنواع المعاهد والمناهج فى النظم التعليمية التى تكفل لأبناء الأمة ما يلائم كلا منهم تبعا لمواهبه وقدراته ، ويتضمن هذا انشاء أقسام خاصة للمتأخرين وضعاف العقول وذوى العاهات ، وكذلك البالغين والمتفوقين ٠

٥ ـ أن تطلق للطلبة ومعلميهم حرية المناقشة والتعبير فى حدود المعقول ولا سيما فى المواد الاجتماعية وعلاقتها بالحوادث الجارية ٠

كما أن المثل الأعلى هو ألا تكون العناية بالكم على حساب الكيف . بيد أن مبدأ تكافؤ الفرص يفرض الكثير من التضحية بالكم على حساب الكيف » (١) ٠

يلاحظ على هذه الأمثلة السابقة ندرة أن تجد احداها ينص على هدفه نصا صريحا ، رغم أن ذلك يعتبر من أهم الخطوات لأى منهج يبغى العلمية ، كما يندر أن يأخذ الهدف مكانا متميزا فى الكتابات أو فى بدايتها ٠

هذا الأمر الذى قد يجعل مرسل المادة المكتوبة يسبح مع مستقبل المادة فى مكان قد يكون مختلفا عما كان يريده الكاتب ٠

أما من حيث كون غرض الكاتب نظريا أو تنفيذيا فقد جاءت الكتابات ذات الأغراض النظرية أكثر من التى كانت أغراضها تنفيذية (اجرائية) محددة الخطوات ٠

وفيما يلى بعض الأمثلة :

المادة الأولى :

« ان تحسين مستويات القيادة التربوية هو فى حد ذاته ترشيد لمجتمعنا ٠ فكثير من الكفايات التى نجحت فى مجتمعنا خصوصا قبل

---

(١) أمير بقطر ، الاشتراكية والتعليم ، التربية الحديثة ، مجلة دورية تصدر عن الجامعة الأمريكية بالقاهرة ، السنة السادسة والثلاثون ، العدد الأول ، أكتوبر ١٩٦٢ ، ص ١ ـ ٣ ٠

الثورة فى الهيمنة على شئون التعليم شخصيات مريضة موسومة بالتزمت تتميز بقدرات أتوقراطية ، الى أن أصبح الرجل الادارى فى المفهوم الدارج هو الرجل القادر على الكبت والصعق ·

دعائم القيادة السوية هى :

١ ـ الايمان بكرامة وقيمة الفرد الانسانى كغاية فى ذاته ·

٢ ـ الاعتماد على المنهج العلمى التجريبى فى الوصول الى الحقائق ·

٣ ـ انتهاج سبل التفاعل التعاونى واحلال الجهود المشتركة محل الحوافز الفردية لتحقيق الذات ·

٤ ـ العمل على تطوير السبيل الديمقراطى بارتقاء المحاولات المبذولة لل Democratization الى نقطة أعلى » (١) ·

فى هذه المادة كان يمكن توضيح علاقة ذلك بما يحدث فى المجتمع فى مختلف مستوياته بدءا من الأسرة ومرورا بكل الوسائط التربوية انتهاء بالتنظيمات السياسية الرائدة فى ذلك الوقت · ربما كان هذا يعين على تبين أسباب هذه الأنماط غير السوية التى كان ينتقدها الكاتب · وكان يمكن عرض بعض المواقف الخيرية التى يمكن أن يمر بها من نعدهم قادة أسوياء أو عرض لبعض النماذج أو بعض التجارب من البيئة المصرية ربما كان ذلك يوضح كيفية الاعداد حتى لا يظل الهدف يعدو أن يكون مجرد أمنيات أو (ينبغيات) ·

المادة الثانية :

وهى تتضمن تقويما للكتب المستعملة فيما بعد المرحلة الأولى من مراحل تعليم الأميين القراءة وهى مرحلة فك الخط التى تتلوها مرحلة الطلاقة ثم المرحلة الثالثة وهى مرحلة النضج والمتابعة ·

وهذا التقويم يؤكد على أن مراحل نمو القدرة على القراءة متداخلة فيما بينها ولكن كل مرحلة تغلب عليها جملة من الخصائص تجعل من السهل تمييز الاتجاه العام للمرحلة · ويؤكد أيضا على أن هناك فروقا كبيرة بين الأفراد فى أنماط قراءاتهم ·

كما أن الكتب الموضوعة لهذا الغرض تميل معظمها الى أن تتسم

---

(١) محمد على العريان وآخرون ، مفاهيم جديدة فى التربية ، مرجع سابق ، ص ٧٦ ، ٩٠ ، ٨٠ ·

جملها بالتطويل حيث نجد أن الفقرة تكاد تكون هى الظاهرة العـامة فى الكتب الخاصة بتعليم الأميين القراءة (١) ٠

النقد الرئيسى هنا هو أن الكاتب لم يعط نموذجا لما يقصد ، كان يمكن أن يحتذى به عنـد تغيير الكتب المستعملة فى تعـليم القراءة للأميين ٠

المادة الثالثة :

تتضمن عرضا لمشكلات التطبيق التربوى وهى تقرر أنه :

- يرجع قصور العائد من التعليم الابتدائى الى المعلم ٠
- النمطية فى التعليم (فالمدينة مثل الريف ولماذا لم نستفد من الجهود السابقة ؟) ٠
- مشكلة الادارة التعليمية (ذلك لأن الخدمة تصل الى الطالب بتكاليف أكثر من اللازم) ٠
- مشكلة المناهج وينبغى النظر اليها فى ضوء الفلسفة والأهـداف ، فالميثاق يؤكد على « ضرورة تغيير المناهج جذريا بالتعليم من مجرد اعداد الموظفـين الى اعـداد المواطنين القـادرين على اعادة تشـكيل الحياة ٠٠ الخ » (٢) ٠

يقتصر هنا الكاتب على مجرد عرض للمشكلات التى يعرفها ويعانى منها معظم المهتمين والمشتغلين بأمور التربية وان كان بعض هذه المشكلات يحتاج حلهـا الى مزيد من الأبحاث فان معظمهـا يحتـاج الى قرارات تنفيذية سياسية كانت أو ادارية يملك بعضها كاتب المقال ــ حيث كان يحتل أعلى سلطة تنفيذية فى وزارة التربية والتعليم وهو له مكانة هامة عند رئيس الدولة حيث عين فى هذا المنصب أثناء وجوده خارج البلاد فى أعقاب النكسة سنة ١٩٦٧ ، ومن ثم كان يمكنه العمل على اتخاذ قرارات يمكن عن طريقها حل معظم مشكلات التطبيق التربوى المشار اليها فى المقال السابق ٠

---

(١) محمود رشدى خاطر ، مكافحة الأمية فى العالم العربى ، **مجلة التربية الأساسية** ، يصدرها المركز الدولى للتربية الأساسية فى العالم العربى ، سرس الليان ، المجلد الثانى ، العدد الأول ، ربيع ١٩٥٤ ، ص ٥٠ ، ٥٣ ، ٦٢ ٠

(٢) عبد العزيز السيد ، مشكلات التطبيق التربوى ، **مرجع سابق** ، ص ١٥ ٠

المادة الرابعة :

يؤكد كاتبها على أنه « يجب أن تكون المدرسة والمعلم هما حلقتا الوصل بين الميثاق ومبادئه وبين الناس بنشر الوعى وذلك لتحويل مبادىء الميثاق الى واقع حى والى طرق وعادات ، يجب ألا يكون الميثاق مادة دراسية فقط بل يتداخل فى كل المواد ويجب أن تحذروا الاغراق فى المعلومات المستوردة من الخارج وعن الخارج وابدأوا بقوميتكم وأمتكم ومجتمعكم ثم انتقلوا بعد ذلك الى الخارج لذا يجب أن يكون الميثاق رائدا ونجعله المحور الأول الذى تدور عليه التربية والتعليم ، وأنا لا اتجاهل الغرب اطلاقا ولكن هناك أولويات » (١) .

هنا غير واضح كيفية أن يكون الميثاق هو المحور الذى تدور عليه التربية والتعليم .

هل مجرد أخذ مقتطفات منه فى بعض المقررات كالتاريخ أو الكيمياء مثلا :

هل موضوعاته تدور حولها بعض المقررات خاصة الاجتماعية منها ؟

هل يكون متضمنا فى مختلف الأنشطة التربوية كالكتابة فى الصحف أو الندوات أو التمثيل .. ؟

وغير ذلك من التساؤلات .

ما سبق كان أمثلة لبعض الكتابات ذات الأغراض التى تتسم بالنظرية أكثر من كونها تنفيذية (اجرائية) محددة الخطوات وقد جاءت فى معظمها نظرية الأغراض من حيث عددها كما كان واضحا فى التحليل الكمى وربما يرجع ذلك الى اللفظية التى تتمتع بها ثقافتنا ، رغم أن قدماءنا المصريين كانت حضارتهم تميل الى أن تكون حضارة فعل وأداء ، كما أن الدول المتقدمة حاليا تعتمد على الأداء والفعل القائمين على العلم وهذه اللفظية قد عابها الكثير ، هذا الأمر امتد الى محتوى تعليمنا حيث قام على اللفظ ، مما أكسبه طابعا نظريا أكثر من الطابع العلمى .

ورغم ذلك فقد استطاعت بعض الكتابات أن تتجه نحو تحديد خطوات محددة لتنفيذ أفكارها ، الا أنها كانت أقل فى مجموعها من الكتابات ذات الطابع النظرى وفيما يلى بعض الأمثلة لهذه الكتابات :

---

(١) محمد على حافظ وآخرون ، **التربية فى ضوء اهداف الميثاق** ، مرجع سابق ، ص ١٢ – ١٨ .

المادة الأولى :

« ٠٠ ان تخصص المشتغلين بالعلم فى فروعه لا يعنى اطلاقا أن العلم نفسه يقبل الانقسام ، أو على الأقل فان بين أجزائه من الروابط ما يجعل منه وحدة واحدة ٠

علماء الوقت الحاضر يجنحون الى التخصص الضيق وهذا تم على حساب الثقافة وانحبس كل عالم فى تخصصه وأصبح كل منها صانعا فى العلم بدلا أن يكونوا علماء ، فخريج الجامعة الآن يمكن أن يوصف بأنه الجاهل المتعلم ، فلا هو عالم لأن هذه النظرة الواسعة للعلم والحياة مازالت تعوزه ، ولا هو جاهل لأنه يعلم شيئا وربما أشياء كثيرة ٠ فالتخصص الضيق خطرا على التربية بمعناها الواسع ٠٠٠٠» ٠

ولتوضيح كيف نعالج مشكلة الثقافة فى الجامعات فى الوقت الحاضر نجده يطرح بعض فيقول ان « بعض الجامعات الأمريكية تحتم على طالب الطب والحقوق أن ينال درجة الدراسات الاجتماعية قبل أن يلتحق بهذه الكليات ، وأيضا أغلب جامعاتها تسمح للطالب بأن يختار الدراسات التى تناسبه فيجمع بين دراسات العلوم والآداب الى جانب تخصصه الأساسى ، وهناك أيضا كليات للدراسات الحرة تقوم اختيار الطالب ما يناسبه ٠

ومن الممكن ان يلعب اتحاد الطلاب دورا فى هذا بتحديد محاضرات عامة فى قواعد الثقافة ، ويجب على الجامعات العربية ، أن توجه العناية الى تدريس تاريخ العلوم وفلسفتها ٠

كما أوصى أن تدرس الجامعات كلها مقررا فى دراسة مشكلات المجتمع العربى ، وادخال بعض الدراسات الانسانية كالمنطق والفلسفة والدراسات الاجتماعية لطلاب السنين الأولى فى الكليات الأدبية ٠

ويجب توجيه العناية للمكتبات ويقتضى ذلك اعادة النظر فى طرق التدرس والامتحانات ووسائل تقدير أعمال الطلاب ، وكذلك نعيد النظر فى مناهج المدارس الثانوية النظرية التى تغذى الجامعات ويبطل فيها التخصص الباكر فلا يقسم فيها الطلاب فى المرحلة الأخيرة من هذه المدارس الى الأقسام العلمية والأدبية وانما يكتفى بتدريس مقررات اساسية ثقافية واحدة للجميع على أن يتاح للطلاب فى السنة الأخيرة أو السنتين الأخيرتين على الأكثر اختيار مقرر أو مقررين للتخصص فيهما حسب ميولهم ٠»(١) ٠

---

(١) عبد العزيز السيد ، **الجامعة والثقافة** ، محاضرة القيت بالجامعة الليبية فى بنغازى ، مطبعة جامعة الاسكندرية ١٩٦١ ، ص ٧ ــ ٨ ، ٢٠ ــ ٢٤ ٠

المادة الثانية :

« فلاسفة الديمقراطية قالوا ان الشعب هو مصدر السلطات ومن ثم فهذا لا يتضمن بالضرورة أن يكون هو ممارس السلطة فالشعب لا يحكم وانما يحكم ناس باسم الشعب ونيابة عن الشعب على اعتبار أن الشعب ما هو الا مصدر ولكن فى الغرب هذا الأمر يخف لأمرين :

١ ـ الأحزاب هناك لها تاريخ طويل مكن كلا منها من أن يكون له برامج معروضة على الشعب ٠

٢ ـ هذه الأحزاب متفقة على المصالح القومية العليا ٠

ولكن المشكلة تكمن فى ناقلى الديمقراطية فى نظمها وبرامجها وأهدافها دون النظر لتاريخها وفلسفتها أو التمهيد لها ٠

فقد قام مجلس شورى النواب سنة ١٨٦٨ ووقف نوبار باشا وقال للأعضاء بعد أن جمعوهم من المديريات من يؤيدون الحكومة يجلسون الى اليمين ومن يعارضون الحكومة يجلسون الى الشمال والذين لم يكونوا رأيا يجلسون فى الوسط ، النواب كلهم راحوا الى جهة اليمين وخلت المقاعد الشمالية فضحك رئيس الوزارة وضحك معه الذين درسوا خريطة الديمقراطية ٠

والمفهوم الديمقراطى عندنا هو أن الشعب هو السلطة ، وليس مجرد مصدر للسلطة ، وكذلك نادى الميثاق بالزعامة الشعبية والقيادة الشعبية وأن الشعب فوق السلطة التنفيذية ، يقرر السياسة ويحدد الطلبات والرغبات ويقرر النتائج التى يريدها مقدما ويشرف على عملية التنفيذ الاجراء الديمقراطى فى الميثاق هى القيادة الجماعية والرأى العام ٠

ومجالس الآباء والطلبة والمعلمين والريادة كلها أنماط وأوضاع وتنظيمات ديمقراطية ، ويجب تحويل الديمقراطية من فلسفة الى واقع اجتماعى ووسيلة هذه الغاية هى المدرسة ٠٠٠ » (١) ٠

المادة الثالثة :

« القصة فى التدريس تثير اهتمام التلاميذ وتجذب انتباههم وتزيد من دافعيتهم للتعلم ٠

---

(١) أبو الفتوح رضوان وآخرون ، التربية فى ضوء أهداف الميثاق ، **مرجع سابق** ، ص ٤٠ ، ٥٥ ٠

وهي وسيلة لغايات ترتبط بفهم طرق التفكير العلمي وتنمية المهارات والاتجاهات العقليـة ، ويختلف محتواها تبعا لاختـلاف أهداف التدريس ومستويات المتعلمين وتاريخ العلم مصدر حافل بالشخصيات والاكتشافات العلمية مثل الرازى واستخدامه طرق التفكير الاستقرائية وادراكه لأهمية الملاحظة الدقيقة والتجريب العلمي كوسائل للوصول الى الحقائق العلمية » ٠

وفى النهاية يضع الكاتب نموذج الاختيار من متعدد لقياس ما يمكن أن يفهمه المخاطب (المستقبل) (١) ٠

وهذه الأمثلة الأخيرة تمثل بعض الكتابات التى استطاعت أن تتجه نحو تحديد خطوات محددة لتنفيذ أفكارها الا أنها كانت أقل من الكتابات ذات الطابع النظرى كما سبق أن وضح ٠

بالنسبة للجزء الخاص بفرض الفروض فقد كان غير الواضح منهـا ضعف الواضح ، وقد كانت معظم الكتابات لا تفرض أية فروض وتنص عليها نصا صريحا أو تضع تساؤلات فى البداية من أجل الاجابة عليهـا ويتبعها الكاتب فى مادته ، وفيما يلى بعض الأمثلة التى يمكن اعتبار أن فروضها تتسم بالوضـوح أكثر من غيرها رغم عدم نصـها على الفروض نصا صريحا ٠

المادة الأولى :

« ينبغي أن نعرف أن مجرد فتح أبواب المدارس على مصاريعها لجميع التلاميذ لن يحقق فى ذاته مبدأ المسـاواة ٠٠ انما تتوقف على الأساس الاجتماعى لهؤلاء التلاميذ ٠

كما أن كل مجهود يبذل لاعادة بناء التعليم فى سبيل الاصلاح التربوى سيكون مصيره الاخفاق الا اذا صـحبه اصـلاح الاحوال الاجتماعية التى يعيش فيها أكثر التلاميذ ٠ المدرسة تعكس نظم المجتمع ولكنها توجهها كذلك بقوتها الخالقه ٠٠ Creative والاصلاح الاجتماعى والاصلاح التعليمى ينبغى أن يسير جنبا الى جنب ، كما أن الاصـلاح التعليمى لا يتأتى على صورة جوهرية الا اذا كان له سند من الاصلاح الاجتماعى ينعكس عليه ٠٠

وما نراه بين نظم التعليم المختلفة من خلافات لا يرجع فى الأغلب الأعم الى تطبيق نظريات تربوية مختلفة ، بقدر ما يرجع الى الظروف والملابسات

---

(١) أحمد خيرى كاظم ، دور القصة العلمية فى تحقيق هدف التفكير العلمى ، صحيفة التربية ، السنة التاسعة عشر ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٦ ، ص ٦٣ — ٦٤ ٠

الكائنة فعلا فى حياة الأمم ، وما النظريات التربوية الا تبرير لهذه الظروف والملابسات ومن الأقوال المأثورة فى كتابات المؤرخين التربويين « كما تكون الدولة تكون المدرسة » وقد استغلت الدول التربية واتخذتها أداة لسياستها القومية وأصبحنا حين ندرس نظم التعليم وبرامجه بل وطرق التدريس فى أى منها نستطيع أن نرى أهداف الدولة السياسية منعكسة فى كل أولئك ... » (١) .

ومن الممكن أن يكون الغرض هو أن : الاصلاح التعليمى لا يتم الا على أرضية الاصلاح الاجتماعى .

المادة الثانية :

وهنا نعرض لمقدمة احدى الكتب « هو محاولة للاجتهاد فى تطوير الفكر التربوى من أجل بناء البشر ، وهى محاولة لربط الفكر بالواقع وتغذية الواقع للفكر فى ضوء ما يدور فى مجتمعنا من أحداث وتطورات .

مازال النظر التربوى فى كثير من آفاقه يتسم بالأفكار المتناقضة التى تجمعت نتيجة لقاء تيارات متعددة من الآثار المتخفية لتراثنا القديم ، كما أنه يتسم فى كثير من الحالات بالأفكار المسطحة التى لا نرى لها أبعاد تجسدها أو حركة فى الواقع الحى .

فالتربية ظلت محصورة زمنا طويلا فى المدارس وبين جدرانها ، والحديث عن الفرد والمجتمع أخذ صورة مناظرة بين طرفين منفصلين ، وكأنما الاهتمامات الفردية والتشكيل الاجتماعى جانبان متميزان، ونتحدث عن المواطن الصالح أو المستنير على مستوى لفظى دون أن نحلل مقومات المواطن ومكوناتها وواقعها وحركة تكوين الانسان وتعديل سلوكه..»(٢).

ويمكن أن يكون الفرض هنا هو أن : التربية بصورتها الحالية منعزلة عن واقع مجتمعنا .

المادة الثالثة :

« ... يشكو الناس فى مصر من أن التلاميذ لا يميلون الى العلم ، ولا يحبون مدارسهم ، بل ينفرون منها أشد النفور ، ويبغضون العلم الى

---

(١) محمد محمود رضوان وآخرون ، مفاهيم جديدة للتربية ، مرجع سابق ، ص ٢٠٥ - ٢٠٦ ، ١٤٤ - ١٤٧ .

(٢) حامد عمار ، فى بناء البشر ، دراسة فى التغير الحضارى والفكر التربوى ، مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى بسرس الليان ١٩٦٤ ، المقدمة .

حد أن الكثيرين منهم لا يكادون يفرغون من الامتحان حتى يبـادرون الى احراق كتبهم ، اعلانا لتنفسـهم الصـعداء اذ زال عنهم هـذا الكابوس الثقيل .. » .

وظيفة المدرسة هي :

١ ـ العمل على تنمية استعدادات التلاميذ وميولهم ، وترقيتها الى أقصى حد ممكن مع توجيهها توجيها اجتماعيا صالحا .

٢ ـ النمو ليس عملية تشكيل تحدث نتيجة توجيه المؤثرات من الخارج، مادية كانت أو ثقافية بل لابد له من استجابة الفرد لتلك المؤثرات، وتفاعل قواه النفسية معها، أى أنه يحدث نتيجة لنشاط الفرد سدا لحاجاته النفسية التى يشعر بها وواجب المدرسة أن تهىء للأطفال الوسائل الملائمة لاستثارة النشاط وتوجيهه فى الاتجاهات التى تؤدى الى تحقيق الغرض المنشود » (١) .

ويمكن أن يكون الغرض هنا أن « التربية فى مدارسنا تتم بطرق لا تحقق وظيفة العلم » .

وعلى الرغم من هذه الأمثلة الدالة على الكتابات التى تبدو الفروض فيها واضحة عن غيرها فان الكتابات التى كانت الفروض فيها غير واضحة كانت أكثر رغم أن معظم الكتابات من هذين الصنفين على أية فروض رغم أن هذه مسألة منهجية هامة من حيث كونها من أهم العناصر التى يجب أن تتضمنها أية مادة تبغى العلمية .

---

(١) اسماعيل محمود القبانى ، **التربية عن طريق النشاط** ، الطبعة الأولى ، مكتبة النهضة المصرية ، يناير ١٩٥٨ ، للمقدمة ، ص ١٨ .

الفصل الرابع

الفكر التربوى من ناحية المضمون

وقد يرجع ذلك ـ كما سبق التوضيح ـ الى ضآلة مكانة العلم والتفكير العلمي ·

أما العنصر الخاص (بالمخاطب) أو مستقبل المادة المكتوبة فكان غير المحدد منها أكثر مما هو محدد ·

كما كان عدم النص على من توجه اليه هذه المواد هو السمة الرئيسية فى معظم الكتابات وهذه تعتبر مسألة هامة لكلا الطرفين ـ مرسل المادة ومستقبلها ـ حتى يمكن للرسالة الموجهة أن تحقق أفضل فائدة من حيث مدى الاستفادة فى حفظ الجهد المبذول من قبل بعض المستقبلين فى تتبع أو فهم رسالة قد تكون موجهة لآخرين وهى تؤدى الى سهولة الاطلاع عليها من قبل المتخصصين أو المسئولين الموجهة اليهم هذه الكتابات ·

ان كان ما سبق يوضح صورة الفكر التربوى التى ظهر عليها فماذا عن مضمونه ؟ هذا ما سوف يتضمنه الفصل الرابع ·

يتناول هذا الفصل الفكر التربوى من حيث مضمونه ، وذلك بتطبيق نموذج التحليل المرفق فى نهاية الدراسة ـ المستخدم فيه أسلوب تحليل المضمون ـ والذى يشمل الفئات من السابعة حتى العاشرة ، وقد طبق هذا النموذج على مجموعة الكتابات التربوية السابق تطبيق هذا النموذج عليها فى الفصل السابق ·

وهذه الفئات تتضمن فى مجملها دراسة موقف الكاتب من بعض القضايا وقد سارت على النحو التالى :

أولا : الفئة السابعة والتى تتعلق بموقف الكاتب من الفكر الأجنبى ـ الغربى منه ـ أى الاستجابات وردود الأفعال الايجابية أو السلبية لما يطرحه الفكر الأجنبى من أفكار ، وما يتخذه الكاتب المصرى

من مواقف ، وقد تضمنت هذه الفئة العناصر التالية لتبين ما اذا كان موقف الكاتب يتضمن العداء والرفض لهذا الفكر أو الحياد أو التعاطف والمناصرة أو المقارنة بين هذا الفكر ودراسة مدى استفادة مجتمعنا من هذا الفكر .

ثانيا : الفئة الثامنة وهى تتعلق بموقف الكاتب من الديمقراطية ويقتصر هنا على الموقف من بعض مظاهر الديمقراطية فى الفكر التربوى وقد تضمنت هذه الفئة دراسة العناصر الآتية :

(أ) الموقف من تكافؤ الفرص التعليمية : فيدرس تحت هذا العنصر مدى اقرار الكاتب لهذا المبدأ بدون شروط ، أو بشروط . أو التأكيد على ضرورة اتاحة الفرصة أولا ، أو التأكيد على ضرورة تيسير سبل الحصول على هذه الفرصة ، أو الموقف من قضية توحيد التعليم .

(ب) الموقف من سياسة الكم والكيف ، ويدرس مدى الاتفاق مع تغلب الكم فى مرحلة دون أخرى ، أو تغلب الكيف فى مرحلة دون أخرى أو الأخذ بالكم والكيف فى جميع أو بعض المراحل وعدم وضعهما فى موقف متناقض ، أو الاهتمام بالكم أو الكيف كل على حده فى جميع المراحل .

(جـ) موقف الكاتب من دور المرأة فى المجتمع ، من حيث اقراره حق تعليمها فى جميع المراحل ، أو اقرار حق تعليمها فى مرحلة دون أخرى أو اقرار التحاقها بنوع من أنواع التعليم دون نوع آخر أو اقرار التحاقها بكل أنواع التعليم ، واقرار اتاحة فرص العمل لها فى مجال دون آخر ، أو اقرار أن الذكر مثل الأنثى فى الحصول على الفرصة التعليمية ، أو اقرار اتاحة فرص العمل لها فى جميع المجالات ، أو الاهتمام بتهيئة الظروف للمرأة حتى تقوم بدورها .

ثالثا : الفئة التاسعة : وهى تبين موقف الكاتب من قضية التغيير الاجتماعى ، أى وجهة نظره من نقل المجتمع من حالة التخلف الى حالة التقدم وذلك من الناحية (الفلسفية) ، وقد تضمنت هذه الفئة دراسة العناصر الآتية : من حيث ان الاعتقاد بأن التغيير يتم تلقائيا ، أو لا بد أن يكون ثوريا جذريا ، أو يكون اصلاحيا .

رابعا : الفئة العاشرة : وهى تتعلق بمدى ارتباط الفكر المطروح فى الكتابات بواقع المجتمع المصرى ومشكلاته كما حددتها الدراسة

الراهنة وهي تتضمن دراسة العناصر التالية : مدى ارتباط هذا الفكر المطروح بمشكلات المجتمع الرئيسية (الكبرى) ، أو مدى الاقتصار على تناول فنيات التربيـــة واطارهـــا ، أو يكون مرتبط بمشكلات أخرى لم تركز عليها الدراسة الحالية ٠

فئات تتعلق بموقف الكاتب من بعض القضايا :

أولا : الفئة السابعة :

تتعلق بموقف الكاتب من الفكر الأجنبى (خاصـــة الغربى) ، أى الاستجابات وردود الأفعال الايجابية أو السلبية لما يطرحه الفكر الأجنبى من أفكار وما يتخذه الكاتب المصرى من مواقف ٠

جدول رقم (١٧)

يبين نتائج التحليل المتضمنة الفئة السابعة وعناصرها

م	العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	عداء ورفض	١	١ر٥١٪
٢	حيـــاد	٢	٣ر٠٣٪
٣	تعاطف ومناصرة	١٩	٢٨ر٧٨٪
٤	مقارنة	١٤	٢١ر٢١٪
٥	غير واضح	٣٠	٤٥ر٤٥٪

بالنسبة لهذه الفئة لا توجد الا مادة محللة تشـــير الى (العـداء والرفض) ٠

وكانت هناك أربع كتابات تتعامل مع الفـكر الأجنبى من موقف (حياد) مستقل لا يحمل الرفض المطلق ولا الخضوع المطلق وقد ظهرت كما يلى :

- عرض لمفهوم القومية كما تناوله بعض الكتاب الغربيين دون الرفض المطلق أو القبول المطلق .

- يؤكد على أهمية أن يفهم الطلاب أن الغربيين قديما كانوا يتباهون بتعلم اللغة العربية مثلما نتعلم نحن اللغة الانجليزية لنعرف مدى تقدمهم .

- عند العرض لارهاصات نظرية ثورية فى التربية لم يرفض الكاتب المفهومات التفسيرية الغربية ولكن يضع هذه الأسس من أجل نظرية تتفق مع مجتمعنا وتحقق تجاوز ما هو متخلف عندنا .

- عرض لتجارب الغرب فى مجال الديمقراطية وينتقدها ولكن يوضح مبررات وجودها على النحو الذى يعرضه .

أما من كان (متعاطفا) ومناصرا لهذا الفكر وذلك بالاقتباس والتأييد أو الدعوة لتطبيق بعض هذه الأفكار فى مصر فقد جاءت على النحو التالى :

- اقرار طريقة المشروعات فى التدريس والأخذ بفكر المدرسة الشاملة فى المرحلة الاعدادية .

- الدعوة لفهم الأسس والأهداف الصحيحة للتربية الحديثة ذلك لأنها فشلت قبل ذلك فى أمريكا وأيضا فى مصر نتيجة لفهمها فهما خاطئا .

- الاقتداء بفلسفة جون ديوى فى التربية .

- تأييد واقتباس التجارب التى تجريها الجامعات فى الخارج كما هى خاصة التى تجرى فى الولايات المتحدة الأمريكية .

- الاستشهاد بالدول المتقدمة التى تعمل على تعميم التعليم الالزامى وجعله تسع سنوات ، وتأييد المزاوجة بين ما هو عملى ومهنى وما هو ثقافى ونظرى .

- الأعداد التى تقبلها جامعات اليابان وبريطانيا تتراوح بين نسبة طالب واحد لكل ٢٠ طالب هو الذى يدخل الجامعة .

- الاستشهاد بالأسماء الغربية وباقوالهم خاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية مثل جون ديوى ، وكلباتريك وأسماء أخرى مثل دكرولى وبياجيه وكلاباريد ومنتسورى .

- تأييد مشاركة العالم فى تطوره العلمى والأدبى وتدعيم التعاون الثقافى مع الدول المتقدمة .

- في مجال اعداد المعلم هناك نظامان عند الغرب يمكن الأخذ بهما وعما ما يسمى بالنظام التكاملي (مثل خريجي كلية المعلمين) ونظام تتابعي (مثل خريجي كليات العلوم والآداب) ثم يتلقون بعد ذلك تأهيلا تربويا ٠
- توحيد المدرسة الثانوية سواء بولوتكنيكية أو مدرسة شاملة ٠
- الأخذ بالتخطيط الذي أخذه الغرب عن السوفييت ٠
- أخذ الأفكار التي تؤكد على أن المدرسة يمكن أن تغير المجتمع ٠
- الاستفادة بمزيد من هذا الفكر عن طريق زيادة البعثات الخارجية ٠

العنصر الخاص (بالمقارنة) فهو يتضمن المقارنة بين نظمنا التربوية والأنظمة الأخرى مع طرح امكانية الاستفادة من بعض الجوانب في التجارب الأخرى أو تبيان عدم الاستفادة وفق مبررات يعرضها الكاتب ٠

وهذا العنصر جاءت نتائجه كما يلي :

- الانفتاح على الدول المتقدمة مع الاحتفاظ بشخصيتنا ٠
- الاستفادة من نتائج البحوث لدعم وجهات النظر في بعض الأمور (مثل ان التعليم الحالي النظري يعالج ٢٠٪ فقط من المتقدمين ونفس النسبة نجدها أيضا في التعليم الفني) ٠
- عند تطبيق منهج من المناهج المطبقة في دول أخرى يجب الأخذ في الاعتبار الفروض التي توجه ذلك المنهج ٠
- الدوافع من أهم الأمور للحركات التاريخية والاجتماعية مثل المدارس الشعبية التي لاقت نجاحا في الدنمارك نتيجة لارتباط تلك المدارس بآمال الدولة في صراعها السياسي مع ألمانيا في القرن التاسع عشر ٠
- الاستشهاد بأقوال التربويين الغربيين خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة ، خاصة في مسائل الأخذ بالميول والاستعدادات عند الدخول في المرحلة الثانوية والأخذ بنظام المدرسة الشاملة وارتفاع سن الالزام في معظم الدول المتقدمة ٠
- دعم نمط القيادة الديمقراطية مثل ما يحدث في الغرب حيث أثبتت التجارب نجاحها ٠
- الاستشهاد بتجاربهم في تقييم الكتب ولكن بشرط استنباط معايير موضوعية للتقويم مشتقة من ظروفنا ٠

- امكانية الاستفادة من الدول المتقدمة فى أســاليب القياس وتطبيقها فى مصر ٠

على الرغم مما كان سائدا فى المجتمع من مواجهة للامبريالية والغرب والرأسمالية العالمية الاحتكارية كظاهرة عامة فى فترة الدراسة الا اننا لم نجد الا مادة واحدة فقط تظهر العداء أو الرفض أو مناهضة لهذا الفكر فى مضمونها ٠

وفيما يلى مقتطفات من هذه المادة :

« ٠٠٠ لو ان العرب تركوا وشأنهم لبقيت شخصيتهم على هذا النحو الذى صنع عصورهم الذهبية فى التاريخ ولكن أدركهــم جهــل الأتراك وهمجيتهم ولؤم الاســتعمار الغربى وفساده ، فاضيفت الى شخصياتهم خصائص أخرى فيها الجهل وفيها الهمجية وفيها الغفلة ٠٠٠ » (١) ٠

وان كنا نجد هذا الموقف العدائى فى هذه المادة فاننا سنجد أن هذا الموقف يختلف فى مادة أخرى - لنفس الكاتب - ويكون محايدا كمــا سيتبين ذلك فى العنصر التالى ٠

كما جاءت مادتان فقط من الكتابات تتعامل مع هذا الفكر من موقف حيادى مستقل لا يحمل الرفض المطلق ولا الخضوع المطلق وفيما يلى بعض أجزاء منهما :

المادة الأولى :

« ٠٠٠ فلاسفة الديمقراطية الغربيــة قالوا ان الشعب هو مصدر السلطات ومن ثم فهذا لا يتضمن بالضرورة أن يكون هو ممارس السلطة فالشعب لا يحكم وانما يحكم ناس باسم الشعب ونيابة عن الشعب على اعتبار أن الشعب ما هو الا مصدر ، ولكن فى الغرب كان هذا الأمر يخف لأمرين هما :

١ - أن الأحزاب هناك لها برامجمحددة معروضة على الناس كما أنها لها تاريخ طويل ٠

٢ - أن جميع الأحزاب متفقة على المصالح القومية العليا ٠

---

(١) أبو الفتوح رضوان ، التربية والقومية العربية ، مرآة العلوم الاجتماعية ، مرجع سابق ، ص ١٤٦ ٠

والميثاق عندنا نادى بالزعامة الشعبية والقيادة الشعبية وأن الشعب فوق السلطة التنفيذية يقرر ويحدد الطلبات والرغبات ويقرر النتائج التى يريدها مقدما ويشرف على عملية التنفيذ ... (١) .

المادة الثانية :

« ... اذا كانت الوطنية حب الوطن فالقومية هى حب القوم الذى ينتمى اليه الانسان والقومية تقوم على أركان أهمها الاشتراك فى اللغة والشعور المشترك بوجود خطر مشترك ، التاريخ والأهداف والاشتراك فى الآمال والآلام والاشتراك فى المصاهرة وغير ذلك من عناصر الامتزاج ويجب رعاية المعلمين قبل قيامهم برعاية أبنائهم فى هذه الناحية ... ويجب أن يفهم الطلاب أن الغرب قديما كانوا يتباهون بتعلمهم اللغة العربية مثلما نتعلم نحن الانجليزية لنعرف مدى تقدمهم ... » (٢) .

أما الكتابات التى كانت تتجه الى المناصرة أو التعاطف أو التأييد لهذا الفكر فقد جاءت الكتابات فى هذا الصدد أكثر من العناصر الأخرى ، وفيما يلى بعض الأمثلة التى تتضمن الاقتباس والاستشهاد بتجاربهم أو بآراء مفكريهم :

المادة الأولى :

عند مناقشة كيفية معالجة مشكلة الثقافة فى جامعاتنا كان هناك التأكيد على أن بعض الجامعات الأمريكية تحتم على طالب الطب والحقوق أن ينال درجة الدراسات الاجتماعية قبل أن يلتحق بهذه الكليات وأيضا أغلب جامعاتها تسمح للطالب بأن يختار الدراسات التى تناسبه فيجمع بين دراسات العلوم والآداب الى جانب تخصصه الأساسى .

وهناك أيضا كليات الدراسات الحرة Liberal arts Colleges تقوم على اختيار الطالب ما يناسبه ... (٣) .

---

(١) أبو الفتوح رضوان وآخرون ، التربية فى ضوء أهداف الميثاق ، **مرجع سابق** ، ص ٤١ ، ٤٤ .

(٢) عبد العزيز القوصى ، الأسس التربية للقومية العربية ، **صحيفة التربية** ، العدد الثالث ، السنة الثانية عشر ، مارس ١٩٦١ ، ص ٢ .

(٣) عبد العزيز السيد ، الجامعة الثقافية ، **مرجع سابق** ، ص ٢٠ .

المادة الثانية :

« ... يجب علينا تنمية الفردية والحساسية الاجتماعية فهما متلازمان غير متعارضتين ، والاهتمام بهاتين الناحيتين تؤدى كما يقول spencer الى الانتقال بالمجتمع من حالة التجانس غير المنظم الى التنوع المنسق والشعور بالمسئولية والتبعية المتبادلة هما الدعامة الأولى لتكوين التضامن المنشود بين أفراد المجتمع الواحد وهى أساس كل تقدم اجتماعى اقتصادى » . « يقول Montaigne العلم عن طريق الحفظ ليس بعلم ، لذا فالأهم تعليم الأطفال طريقة التفكير وكيف يفكرون ... » .

عند مناقشة هل التربية حياة أم اعداد للحياة يقرر الكاتب أن : « دكرولى – البلجيكى – أطلق على مدرسة سنة ١٩٠٧ المدرسة التى تعد للحياة عن طريق الحياة ، كما أن روسو فى كتابه Emile ان الحياة هى المهنة التى أود أن أعلمه اياها » ، « التربية الحديثة شعارها كلمة ديوى المشهورة Learning by doing ، « التربية الوظيفية تقوم على أساس الحاجة حاجة الطفل الى المعرفة والبحث والمشاهدة والعمل فالحاجة والميل الناشىء عن الحاجة هى الدافع الى العمل في الفعل الحقيقى، يقول Claparde ان قانون الميل هو المحور الذى يجب أن يدور حوله كل عمل مدرسى والعمل الذى لا يتصل بحاجة ما ليس له قيمة من الناحية العملية ويعتبر مخالف للطبيعة ولقوانينها ... » (١) .

المادة الثالثة :

« ... مقومات المادة ليست جنسية حيث لا توجد أجناس نقية أو صفات جنسية ثابتة ، واللغة هامة وان كانت سويسرا والهند بهما لغات مختلفة والوحدة الدينية هامة ، وان ضعفت فى عصرنا الحاضر ، يقول ارنست باركر عن مقومات الأمة ان الأمة جماعة من الناس تسكن رقعة جغرافية معينة ، وبالرغم من أنها يغلب أن تكون قد انحدرت ن أجناس مختلفة ، لها ذخيرة مشتركة من الأفكار والمشاعر ، تجمعت وانتقلت من جيل الى جيل فى خلاله تاريخ مشترك ، وتغلب عليها بوجه عام عقيدة دينية مشتركة ، هى جزء من تلك الذخيرة المشتركة ، وان كانت أهمية ذلك فى الماضى أكثر من أهميتها فى العصر الحاضر ، ولها فى العادة لغة واحدة تعبر بها عن أفكارها ومشاعرها ، ولها بالاضافة الى الأفكار والعقائد

---

(١) محمد جمال صقر ، اتجاهات فى التربية والتعليم – دراسات فى التربية – دار المعارف ، ديسمبر ١٩٥٨ ، ص ٨ – ٩ ، ١٩ ، ٢١ ، ٥٧ – ٥٨ .

المشتركة ارادة مشتركة ، ولذلك تكون دولة قائمة بذاتها للتعبير عن تلك الارادة والعمل على تحقيقها » .

وعند الحديث عن مسئولية الدولة تجاه التعليم يكون الاستشهاد ببعض التجارب الغربية كما يلي : نابليون سنة ١٨٠٦ أنشأ جامعة فرنسا الامبراطورية وجعلها ادارة حكومية وأصدر سنة ١٨٠٨ مرسوما يقضي بأنه لا يجوز انشاء أي مدرسة أو مؤسسة تعليمية خارج نظام الجامعة الامبراطورية ومن غير ترخيص من رئيسها الأعلى ، وهو يقول ان هدفه هو توجيه الرأى السياسى والأخلاقى ، والتعليم هو أساس استقرار الدولة وثباتها فاذا لم يعلم الطفل من صغره أنه ينبغى أن يكون جمهوريا أو ملكيا كاثوليكيا أو مفكرا حرا ، فان الدولة تعتمد على أساس واه ، وتتعرض باستمرار للاضطراب والتغيير . وهكذا بدأت المركزية التعليمية فى فرنسا لخدمة أغراض سياسية .

الألمانيان فيتشه Fichte وهيجل Hegel يعتبران : الوظيفة الأساسية للدولة هى وظيفة تعليمية وبعث ألمانيا يجب أن يتحقق عن طريق تعليم يسير وفق مصالح الدوله .

« اننا نعانى كثيرا فى أهمية احاطة الطالب بحقائق علمية معينة بالنسبة لنجاحه فى الدراسات الجامعية وأيدت هذا تجربة مشهورة أجريت فى أمريكا كانت تدرس العلاقة بين التعليم الثانوى والتعليم الجامعى وكانت الأوساط التعليمية تشعر بضرورة ادخال اصلاحات كثيرة على مناهج التعليم الثانوى والأساليب التى يسير عليها لكى تلائم حاجات الشباب وتكون وسيلة فعالة لانهاء شخصياتهم واعدادهم لمواجهة الحياة العملية التى سيخرجون اليها لذلك القت جماعة التربية التجديدية سنة ١٩٣١ بحثا لهذا يقوم على أن تترك الحرية للمدارس الثانوية فى تحديد مناهجها ويستثنى طلاب المدارس التجريبية من شروط القبول العادية للجامعة وبدء تنفيذ هذا سنة ١٩٣٣ فى ثلاثين مدرسة واستمرت ثمانى سنوات وأجريت الموازنة بين ٤٧٥ زوجا من الطلاب ودلت النتائج على تفوق المدارس المجددة لمناهجها بل وأثبتت المدارس الأكثر تحررا من المناهج التقليدية تفوقها على الأقل تحررا حيث كان طلابهم أكثر تفوقا فى معظم النواحى المقيسة ، لذلك فتوجيه النظم والمناهج فى مدارس البلاد العربية ليس ضروريا .. » (١) .

---

(١) اسماعيل محمود القبانى ، محاضرات فى الوحدة الثقافية ، مرجع سابق ، ص ٥ — ٦ ، ٢٢ — ٢٣ ، ٥٠ — ٥٢ .

وفى هذا الصدد نجد مواد كثيرة أكثر تفصيلا منها ما يدعو الى الاستفادة من الفكر الأجنبى عن طريق البعثات الخارجية (١) ، أو اقرار طرق فى التدريس تحتل مكانا بارزا فى الفكر التربوى الغربى - مثل طريقة المشروعات أو الأخذ بفكرة المدرسة الشاملة (٢) .

كما نجد كثرة الاستشهاد بأقوال المفكرين الغربيين خاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية وعلى رأسهم جون ديوى وأقواله المأثورة كما تتبدى فى احدى المواد مثل : « كما يقول جون ديوى : ان المجتمع لا يستمر فى الوجود بالنقل والاتصال فحسب بل قد يكون من الأفضل أن نقول ان وجوده متضمن فى النقل والاتصال .. » .

ويرى جون ديوى أن التربية المقصودة المتمثلة فى المدرسة تقوم بوظائف : التبسيط والتطهير والتوازن والتناسق بين عناصر الحياة الثقافية والتكامل والتنسيق ..

ويؤكد ديوى وكلباتريك أننا نربى فى معظم الأحيان عن طريق غير مباشر وذلك بواسطة البيئة التى تهيئها الحياة وهدف التربية هو النمو والنمو عبارة عن عملية تنظيم الخبرة واعادة تنظيمها وانشاء الخبرة واعادة انشائها ثم تغيير الخبرة واعادة تغييرها ..

.. لكن وليم ف . اوجبرن يقسم ثقافة المجتمع الى قسمين :

١ - الجانب المادى : يتضمن وسائل الانتاج والاختراعات والمنازل والمصانع والطرق .

٢ - الجانب غير المادى : العادات والتقاليد والفلسفات والمذاهب والقوانين والقيم والنظم العائلية والسياسية والاقتصادية .

ويعتقد اوجبرن أن التغير يحدث فى الجانب المادى أسرع منه فى الجانب غير المادى ..

ويرى رالف لنتون أن الثقافة تتكون من مجموعتين :

١ - المركز العام للثقافة وهو يتكون من القيم والعادات وأنواع المعرفة التى تربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض والتى تشكل سلوكهم وتفسر تصرفاتهم أى أنها القواعد التى تفسر فى ضوئها سلوك الناس

---

(١) قرارات لجنة التربية والتعليم بالمؤتمر العام الأول للاتحاد القومى للجمهورية العربية المتحدة ، **صحيفة التربية** ، السنة الثالثة عشر ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٠ .

(٢) صلاح قطب وآخرون ، دور التربية والتعليم فى بناء المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى ، **مرجع سابق** ، مايو ١٩٦١ .

٢ – المحيط الخارجي : الذى يتكون من التيارات الاجتماعية والسياسية والمبادىء الاقتصادية والأفكار الحديثة التى تعتبر مخالفة للمركز الثقافى ٠

والتربية كما يقول جون ديوى : هى اعادة تنظيم الخبرة وتعديلها ومعنى ذلك أن العناصر التى تكون المنهج يجب أن تكون مستمدة من الخبرات التى يمر بها الأفراد فى المجتمع الأكبر ، ومعناه أيضا أن هذه المشكلات التى يعيش فيها الناس خارج المدرسة هى الأساس الأول الذى يجب أن يقوم عليه المنهج المدرسى ٠٠٠

وتشير دراسة التربية الأمريكية الى قوة التربية فيما يجرى من تغيرات اجتماعية فى البيئات الأمريكية المختلفة ، وكثير من التحسن والتقدم فى هذه البيئات يقوم على برامج تربوية (١) ٠

وان كان هذا التعاطف والتأييد والأخذ عن هذا الفكر الغربى ، هذا ليس اتجاها مرفوضا فى كل النواحى الا أن التسليم بتجاربهم وبمفكريهم تسليما مطلقا دون تمحيص للمسلمات والفلسفات التى تنطلق منها هذه التجارب وهؤلاء المفكرين هذه مسألة تكون مرفوضة تماما ، حتى وان ساد الادعاء بأن العلم الحديث هو علم غربى فى مسلماته وأدواته ومناهجه ونتائجه على الرغم من أن البعض لهم آراء غير هذا (٢) أو الادعاء بحيادية العلم – التجريبى – وموضوعيته وعدم تضمنه لأية أيديولوجيا سواء فى مسلماته أو توجهاته أو نتائجه ومن ثم فهو خال من أية ذاتية ، غير أن الحقائق العلمية والواقعية تؤكد أن لا موضوعية بمعزل عن الذاتية وأنه لا علم من أجل العلم بل علم من نبت مجتمع معين ولخدمة أغراض محددة سلفا فى معظم الأحيان خاصة العلوم الاجتماعية(٣)٠

ولكن من جهة أخرى تؤكد هذه الكتابات أن ملامح فكرنا التربوى قد اكتسبت الكثير من قسماتها مدارس تربوية أجنبية – الأمر الذى أكدته احدى الدراسات السابقة لفترة الدراسة ٠ فقد بدأنا مرتبطين بهربرت وسبنسر – هاربارت خصوصا مع بعض انبهار بفكر روسو وبستالوزى وفروبل ثم برسى ، وكلاباريد وطريقة دالتون وطريقة دكرولى وطريقة

---

(١) محمد الهادى عفيفى وآخرون ، مفاهيم جديدة فى التربية ، **مرجع سابق** ، ص ٢٢ ، ٢٨ – ٢٩ ، ٣٢ ، ٣٤ – ٣٥ ، ٤٣ – ٤٤ ، ٤٦ ، ٤٩ – ٥٠ ٠

(٢) رشدى راشد ، **العلم كظاهرة غريبة والعرب** ، **المستقبل العربى** ، السنة الخامسة ، العدد السابع والأربعون ، يناير ١٩٨٣ ، ص ٤ – ١٩ ٠

(٣) راجع : طلعت عبد الحميد ٠ أسلوب تحليل المضمون وحدوده المنهجية – التربية المعاصرة – العدد الرابع – يناير ١٩٨٦ – رابطة التربية الحديثة ٠

منتسوري وتدريجيا تفاعل فكرنا التربوى مع التربية الأمريكية التى تصدرها جون ديوى وكلباتريك وبودا ورج وتشايلدز ... الخ » (١) .

وهذا الحديث يؤكد أن هناك اتصالا وعدم انقطاع مع الفكر الغربى قبل فترة الدراسة التى امتدت طوالها كما وضح فى الكتابات وتأكيدا لهذه الاستمرارية فى التعاطف مع هذا الفكر نشير الى هذه المقتطفات التى كانت سائدة فى فترة ما قبل الدراسة ونؤكد هذه الظاهرة أيضا بل والتبعية أيضا حيث نجد أحد الدارسين فى الولايات المتحدة الأمريكية وهو أحد تلاميذ كلية الأمريكان بأسيوط ثم أحد أساتذة الجامعة الأمريكية بالقاهرة أمير بقطر قال منتقدا رجـال التربية فى مصر « سيبقى تلاميذ دنلوب متربعين فى كراسيهم اللولبية متشبعين بتلك المبـادىء العتيقة اللابيداجوجية ، ما بقى الشيخ ، وسنظل نحن كهملت نرتعد خوفا ما بقى تلاميذ دنلوب يتلقون منه الأوامر ويستلهمون الوحى منزلا تنزيلا ، ويخرون سجدا أمام روحه الهيـولانى ، ويتركون شبحه يطـل عليهم من وراء الستار (٢) .

وقد انتقد أبو الفتوح رضوان أمير بقطر بقوله انه أراد أن يكون مجددا فكان يطرق موضوعات لم تكن حياتنا العلمية والتربوية فى كبير الحاجة اليها ، أراد أن يكون شـاملا فجاوز الحدود . ويتساءل – هل المسألة عنده مسألة قراءة ما اتفق من الكتب والترجمة كيفما اتفق ؟ (٣) وأهمية الحديث عن أمير بقطر هو رئاسته لتحرير ثانى المجلات التربوية المتخصصة التى كانت تصدر فى فترة الدراسة وهى تشـير الى منزلة ما هو مترجم عندنا حتى ولو لم يكن ذا صلة بمشكلات مجتمعنا الامـر الذى يلح باجراء دراسة لمحتوى الكتب التى ترجمت فى تلك الفترة الى جانب الكتابات غير المترجمة أو التى تبدو كذلك .

ولكن هذا السرد يؤكد أن الاسـتجابة لما كان يطرحه قادة الدولة من مناهضـة بل وعداء وقطيعة فى بعض الأحيان للغرب كانت شكلية لم تمتد الى المضمون بالنسبة لمعظم المفكرين التربويين فى مصر .

---

(١) حسان محمد حسان ، **اتجاهات الفكر التربوى فى مصر من ١٩٢٣ – ١٩٥٢** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ص ١٥١ .

سعيد اسماعيل على ، أزمة الفـكر التربوى فى مصر المعـاصرة ، **مرجع سابق** ، ص ص ٥ – ١٢ .

(٢) أبو الفتوح رضوان ، أمير بقطر من طلائع رواد التربية الحديثة فى العالم العربى ، **التربية الحديثة** ، العدد الثانى ، السنة الأربعون ، ديسمبر ١٩٦٦ ، تصدرها الجامعة الأمريكية بالقاهرة ، ص ٩٩ .

(٣) المرجع نفسه ، ص ٩٨ .

كما كان الأمر عند البعض لايعدو مجرد نقل طريقة جيدة للتدريس أو أخذ منهج دراسى دون آخر على اعتبار أن هذه فنيات ليس لها علاقة بأية أمور فلسفية وايديولوجية وظروف وشروط مجتمعية قد انتجت هذه الطرق وتلك المناهج فكانوا يتناولونها معزولة عن كل هذا السياق.

ولا يخفى على أحد أن القبانى كان رائدا فى تطبيق وجهات النظر هذه ـ التربية عن طريق النشاط الموجه ويلحظ مساهماته فى بناء المدارس النموذجية . وهذا كان ناتجا عن تبنيه للفكر البراجماتى بصورة رئيسية فى سنواته الأخيرة وذلك قد أكده الكثيرون(١) وقد تركت أعماله أثرا كبيرا على التربية فى مصر ـ ويوجد له تمثال فى أقدم كلية تربية فى مصر التابعة لجامعة عين شمس حاليا ـ وقد تعددت أعماله بدءا من الاشتراك فى وضع أساس معهد التربية للمعلمين مع خبير التعليم السويسرى كلاباريد سنة ١٩٢٩ ثم عمل مستشارا فنيا ووكيلا للمعارف ثم وزيرا وأنشأ العيادة النفسية سنة ١٩٣٤ وألحقها بمعهد التربية للمعلمين وانشأ صحيفة التربية ورابطة التربية الحديثة .. الخ (٢) مما يجعل له بصمات واضحا على التعليم وحركته ، وقد أشرت الى مقتطفات من بعض آرائه فى الصفحات السابقة .

ولكن على الرغم من ذلك كله جاءت بعض الكتابات تقبل من الفكر الأجنبى ما هو ملائم لمجتمعنا الا أنها لم تزد عن أربع عشرة فقط من الكتابات ، وفيما يلى بعض الأمثلة على ذلك :

المادة الأولى :

« ... تكافؤ الفرص يعتمد أساسا على اختيار الفرد المناسب للعمل المناسب الذى تمكنه قدرته من النجاح والانتاج فيه ، وسلامة الاختيار تعتمد على سلامة المعايير التى يتم على أساسها هذا الاختيار ، ووسائل القياس أصبحت ميدانا للدراسة فى جميع الدول المتحضرة وتحاول الوزارة تجريبها فى مصر ..

---

(١) مريم سليم ، منهج نقل الفكر التربوى من خلال الكواكبى ، ساطع الحصرى ، القبانى ، الفكر العربى المعاصر ، العددان ٨ ، ٩ كانون الأول ١٩٨٠ ، كانون الثانى ١٩٨١ ، مركز الانماء القومى ، بيروت ، ص ١٣٦ .

(٢) عليه على فرج ، التعليم فى مصر بين الجهود الأهلية والحكومية ، دراسة فى تاريخ التعليم ، منشأة المعارف ، الاسكندرية ، مايو ١٩٧٦ ، ص ٢١٤ ، ٢١٨ .

مثل مجالات ووسائل القياس للتوجيه التعليمي فى مجال التعليم الفنى وقد بدأ استعمال وسائل القياس للتوجيه المهنى فى المدارس الفنية فى مصر منذ سنة ١٩٥٦ ··· (١) ·

المادة الثانية :

« ··· معايير تقويم الكتب المستعملة فيما بعد المرحلة الأولى من مراحل تعليم الأميين القراءة التى يجتازها الانسان فى تعلم القراءة وهذه المراحل مشتقة من مصدرين :

الأول : الدراسات العلمية التى أجريت على الأطفال فى الولايات المتحدة الامريكية لمعرفة مراحل نموهم فى القراءة ·

الثانى : الملاحظات الشخصية أثناء الاشتغال بتعليم الصغار والكبار القراءة والكتابة باللغة العربية ··· » (٢) ·

المادة الثالثة :

« ··· اتجه معظم المهتمين بمحو الأمية بطريقة التدريس أكثر من غيرها خاصة دوافع المتعلمين ، وفكرة الدوافع ترتبط فى الناحية التعليمية بالبيئة ، ولكن فى تعليم الكبار يجب أن تكون البيئة أكثر تحديدا ذلك بأن يتصل التعليم بحاجات الفرد فى تلك البيئة ، ويجب ان ننظر الى البيئة على أنها جملة العوامل المادية والاجتماعية التى تؤثر فى حياة الفرد أو الجماعة حتى ولو كانت بعيدة عن محيط القرية ·· وقد استخدمت هذه الفكرة الدانمارك حيث ان مدارس الثقافة الأمية لاقت نجاحا كبيرا فى هذا المجال لأنها قائمة على الكلمة الحية The Living Word من تأثير عن طريق المحاضرة والوعظ وقوة الاقناع الخطابى ولكن رغم هذه الطريقة الا أنها كانت ناجحة لارتباط تلك المدارس بآمال الدولة فى صراعها السياسى مع ألمانيا فى القرن التاسع عشر مما هيأ لتلك المعاهد

---

(١) محمد نسيم رأفت ـ مبدأ تكافؤ الفرص ، **صحيفة التربية** ، السنة الخامسة عشرة ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٢ ، ص ٤٣ ـ ٤٥ ·

(٢) محمود رشدى خاطر ، مكافحة الأمية فى العالم العربى ، **مجلة التربية الأساسية** ، المجلد الثانى ، العدد الأول ، يصدرها المركز الدولى للتربية الأساسية فى العالم العربى ، سرس الليان ، ربيع ١٩٥٤ ، ص ٥٠ ·

دورا خطيرا فى الثقافة الشعبية للدارسين ، لذلك فالدوافع من أهم الأمور فى الحركات التاريخية والاجتماعية ·· » (١) ·

المادة الرابعة :

« ·· الماركسية تجيب على الحاجات الحيوية ، والوجودية سبيل الحرية الانسانية ، والاشتراكيات المعاصرة محاولة لاقامة مزاج يأتلف فيه الأمران ، وائتلاف يزاوج بينهما ·

·· هذا البحث محاولة لا تقف عند الشائع والمعروف ، وقد ألقيت الأفكار الأساسية فى هذا البحث فى مؤتمر رجال التربية بمنطقة شرق القاهرة التعليمية فى مارس ١٩٦٧ ، وعقب القائها تشكلت لجنة من أساتذة التربية لدراسة هذه الأفكار فى مواجهة فلسفة ديوى الامريكى فى التربية ، وبعد دراسة مستفيضة قررت هذه اللجنة أن فلسفة ديوى على الرغم من بريقها هى فى صميمها فلسفة رجعية ··

·· الاشتراكية الواحدة لا يمكن فى أحسن حالاتها الا أن تكون نوعا من التجريد يقدم العلاقة المثالية لما هو مركزى فى الظاهر ، بينما تكون هناك فى الواقع الحى اشتراكيات عديدة هى التجسيدات المتباينة لهذه العلاقة المثالية ·

يقول سارتر فى محاضرته بتاريخ ٤ مارس ١٩٦٧ « حرية الفكر هى حرية البحث ، هى رفض مبدأ السلطة · وهذا معناه أن الفكرة العلمية لا تقف أبدا أمام ما جاء قبلها ، بل هى تواصل سيرها وتتقدم · ان العالم اذن يعرف أنه ليست هناك حقيقة خالدة أبدية ·· » (٢) ·

وهذا ينطوى على عدم أخذ التجارب الجاهزة الا بشرط التفاعل والتقدم الذى ينشده المجتمع الذى يتفاعل مع أى تجربة أو أى فكر آخر ·

وهذه الأمثلة جميعها تشير الى الأخذ من التجارب الأخرى بقدر ما تتطلبه ظروف المجتمع وما يتوافق معها ويكون معيار صحتها وصلاحيتها

---

(١) حامد عمار ، دوافع التعلم عند الأميين ، التربية الأساسية ، المجلد الثالث العدد الثانى ١٩٥٦ ، المركز الدولى للتربية الأساسية بالعالم العربى ، سرس الليان ، ص ٦٤ ـ ٦٨ ·

(٢) صلاح مخيمر ، **نحو نظرية ثورية فى التربية** ، الانجلو المصرية ، يناير ١٩٦٧ ، ص المقدمة ، ١٣ ، ٣١ ·

هو خدمة المجتمع أكثر من أن يكون معيار صحتها هو كونها أجنبية مثلما يحدث من أمر الاقبال على السلع المستوردة لكونها مستوردة من بلاد معينة ٠

والباحث يتفق مع هذا الأمر حيث ان الفكر هو انعكاس ديالكتيكى للواقع لذلك يجب أن يكون هذا الفكر نابعا من هذا الواقع متأثرا به ومؤثرا فيه فى نفس الوقت ، وليس مجرد استيراد لهـذا الفكر كمن يستورد المنتجات التكنولوجية الأخرى ٠

وهذه النظرة لا ترفض الفكر الأجنبى بصفة عامة ، وبصفة دائمة ولكن تأخذ ما هو ملائم وما هو متفاعل ويمكن أن يكون منصهرا مع اتجاهاتنا الأصيلة ٠

لذلك « ينبغى التحرز فى استخدام النماذج والنظم الأجنبية ، وحتى الكتيبات أو أى مواد تربوية أخرى ما لم تكن متفقة مع طبيعة المجتمع ومن ثم تلزم الدراسة الشاملة للظروف والأحوال التى يعتزم أن يقام فيها أى مشروع تربوى ، وينبغى التحوط لدى استعمال طرائق ومواد تربوية منقولة عن بلاد أو مجتمعات أخرى ، فمن الضرورى تقويم ما هو منقول قبل استعماله لتبين مدى ملائمته للوضع الذى يستخدم فيه ويحسن التجريب على نطاق ضيق قبل التعميم على عدد أكبر من الأطفال ، يضاف الى هذا أن الاعتماد على الامكانات المحلية المتاحة أمر مرغوب فيه ٠٠ » (١)٠

كما أن « تغيير محتوى ومناهج التربية تهـدف جوهريا الى اعادة الطرح النقدى لنظام قائم ، وليس لانتاج نسخة أخرى منه ـ وذلك يتطلب أمورا عدة ـ منها أن يكون للثقافات غير الغربية ، فى هذه التربية ، مكان مماثل للثقافة الغربية » (٢) ٠

هذا ان شئنا التواصل مع العالم ٠

ثانيا : الفئة الثامنة :

تتعلق بموقف الكاتب من الديمقراطية ويقتصر هنا على الموقف من بعض مظاهر الديمقراطية فى الفكر التربوى ٠

---

(١) سعد مرسى أحمد ، **المدرسة من المهد الى اللحد** ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٠ ، ص ٤٤٨ ، ٤٤٣ ٠

(٢) روجيه جاروديه ، **مشروع الأمل** ، دار الآداب ، بيروت ، الطبعة الأولى ، مارس ١٩٧٧ ، ص ١٠٧ ٠

وهذه الفئة تتضمن العناصر الآتية :

أ ـ الموقف من تكافؤ الفرص التعليمية .

ب ـ الموقف من سياسة الكم والكيف .

جـ ـ الموقف بالنسبة لدور المرأة في المجتمع .

وفيما يلي عرض للنتائج الخاصة بالعنصر الأول كما جاءت نتيجة للتحليل .

جدول رقم (١٨)

يبين الموقف من تكافؤ الفرص التعليمية المتضمن تحت الفئة الثامنة

م	العناصر		عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	اقراره بدون شروط		٧	١٠٫٦٠٪
٢	اقراره بشروط		١٤	٢١٫٢١٪
٣	التأكيد على اتاحة الفرصة		١٠	١٥٫١٥٪
٤	تيسير سبل الحصول على الفرصة التعليمية		١٠	١٥٫١٥٪
٥	توحيد انواع التعليم	مع	٢	٣٫٠٣ ٪
		ضد	٣	٤٫٥٤ ٪
٦	غير واضح		٢٩	٤٣٫٩٣٪

وقد جاءت نتائج التحليل كما يلي :

١ ـ أقرت هذا المبدأ (تكافؤ الفرص التعليمية) سبع كتابات بدون شروط ٠

٢ ـ أقرته أربع عشرة من الكتابات بشروط مثل :

السن ـ الاستعداد ـ القدرات خاصة في المرحلة الجامعية والقدرات أيضا بعد المرحلة الاعدادية ـ والقدرات والاستعدادات للمرحلة الثانوية والميول والشروط الفنية بصفة عامة ـ الامكانيات التى تستطيع الدولة توفيرها ـ الاستعدادات بالنسبة لمدارس اللغات ـ التعليم الدينى يكون بعد المرحلة الالزامية ٠

ولقياس الاستعدادات والقدرات يدعو البعض إلى الأخذ بالمقاييس والاختبارات ، وان كان البعض يتشكك فى المقاييس خاصة مقاييس الذكاء حيث انها وضعت فى بيئات تختلف عن بيئاتنا ٠

٣ ـ ووجدت عشر كتابات تؤكد على مجرد اتاحة الفرصة دون تحديد لكيفية تحقيق ذلك ٠

٤ ـ ووجدت عشر كتابات تؤكد ضرورة تيسير سبل الحصول على الفرصة التعليمية المتاحة مثل الدعوة الى :

- تيسير السبل لخريجى المدارس الفنية والجامعات وكذلك ممن لا تؤهلهم مؤهلاتهم دخول الجامعة يمكن أن يدخلوها دون الحصول على درجات جامعية ٠
- الدروس الخاصة تعوق مجانية التعليم ٠
- اقرار حق خريجى المعاهد العليا اكمال دراساتهم العليا اذا أرادوا بصورة يسيرة ٠
- انشاء مدارس مسائية ٠
- الأخذ بأساليب التوجيه والارشاد العلمية لتوجيه الطلاب الى أنواع التعليم التى تتوافق مع قدراتهم واستعداداتهم ٠
- انشاء كليات فى مختلف المحافظات ٠

- اعادة النظر فى اعداد المعلم ورفع مستواه .
- اعادة النظر فى السياسة التعليمية الحالية .
- الموافقة على التقدم لامتحانات النقل من المنازل دون التقيد بشروط السن .
- تنظيم أو تأميم التعليم الخاص حتى لا تكون هناك طبقية فى التعليم .

٥ - أما بالنسبة لتوحيد أنواع التعليم فكان البعض يدعو الى هذا والبعض الآخر ضد هذا وكل منهم يسوق مبرراته ، ففى مؤتمر قادة التوجيه القومى للمعلمين المنعقد فى نقابة المهن التعليمية المنعقد فى يناير وفبراير سنة ١٩٦٦ والذى ضم معظم المسئولين عن التعليم ، كانوا يطالبون بمزيد من انشاء المدارس الخاصة بحجة أن هذا سوف يخفف العبء عن الدولة .

وعلى العكس عندما عرضت رابطة خريجى كليات ومعاهد التربية لموقفها من السياسة التعليمية الجديدة فى يناير ١٩٦٩ نجد المناداة بتنظيم التعليم الخاص أو تأميمه .

ونجد أيضا البعض كان يؤكد على توحيد التعليم ولكن فى المرحلة الالزامية فقط بحيث لا يكون هناك تعليم خاص أو أجنبى أو دينى الى جانب التعليم الحكومى مع الأخذ فى الاعتبار أن عدد الكتابات التى تناولت هذه القضية جاءت بصورة عرضية وكانت قليلة كما يوضح ذلك الجدول السابق .

اولا : بالنسبة للموقف من تكافؤ الفرص التعليمية :

يقرر البعض أن القوى الوطنية حاولت تحقيق هذا المبدأ . وانعكس ذلك فى دستور ١٩٢٣ ، حيث نصت المادة التاسعة عشرة على أن التعليم الأولى الزامى للمصريين (١) .

---

(١) عبد العزيز القوصى ، مؤتمر النظار والمفتشين بالتعليم الابتدائى ، اشراف أبو الفتوح رضوان ، التابع لوزارة التربية والتعليم ، التعليم الابتدائى ، فى الفترة الاسكندرية من ١٥ اغسطس حتى ٦ سبتمبر ١٩٥٥ ، ص ١٦ ، متحف التعليم .

وكانت هذه خطوة تبعتها خطوات كثيرة كان أبرزها فى فترة الدراسة الراهنة حيث صدرت قوانين يوليو سنة ١٩٦١ لتحقيقه • فنجد الميثاق فى بابه الرابع يقرر أنه « لخلق نوع من التكافؤ الاقتصادى بين المواطنين يحقق العدل المشروع ، ويقضى على آثار احتكار الفرصة للقلة على حساب الكثرة ، ويساهم فى عملية تذويب الفوارق بين الطبقات ، بما يعزز احتمالات الصراع السلبى بينها ويفتح الأبواب للحلول الديمقراطية للمشاكل الكبرى التى تواجه عملية التطوير ، كما أكد الميثاق أيضا حق كل مواطن فى العلم بقدر ما يتحمل استعداده ومواهبه ويستشهد أحد الكتاب بقول رئيس الجمهورية فى ذلك الوقت جمال عبد الناصر « أريد مجتمعا تذوب فيه الفوارق بين الطبقات عن طريق تكافؤ الفرص بين المواطنين » ويقول أيضا فى خطابه فى اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطنى للقوى الشعبية » اذا أردنا أن نعمل مساواة اجتماعية لازم كل واحد نديله فرصة متكافئة ، فرصة متكافئة انه يتعلم •• فرصة متكافئة فى أنه يشتغل فى أن يعالج ، فرصة متكافئة أن يعيش بعد كده •• » (١) •

هذا الى جانب توقيع مصر على الاتفاقيات الدولية التى تكافح التمييز فى التربية والتى تقرر احداها فى مادتها الأولى ما يلى : « يشمل اصلاح التمييز فيما يتعلق بأغراض الاتفاقية الحالية أى امتياز أو حرمان أو تقييد أو ايثار يقوم على العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأى السياسى أو غيره من الآراء ، أو الأصل القومى أو الاجتماعى أو الحالة الاقتصادية أو المولد ويكون من هدفه أو نتائجه الرخاء والمساواة فى المعاملة فى شئون التعليم أو الانتقاص منها •• » (٢) •

ورغم اقرار هذا المبدأ على المستوى الرسمى الا أن التعليم كان كغيره ميدانا خصبا ظهرت فيه المسايرة لما كانت تعلنه القيادات السياسية فى شتى المجالات ، الا أن الالتفاف حول هذه المبادىء المعلنة وتفريغها من محتواها بل وقلبها فى بعض الأحيان الى عكس ما كانت تصدر من أجله ، أو التردد والتأرجح بين مختلف الآراء المعلنة حيث كانت هذه هى السمة

---

(١) عليوه ابراهيم عليوه ، مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم العام فى مصر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مارس ١٩٦٣ ، ص ١٣٩ ــ ١٤٣ •

(٢) بيير جيوفنى ، نحو تكافؤ الفرص فى التربية ، ترجمة محمد ابراهيم تركى ، الألف كتاب ، دار الفكر العربى ١٩٦٣ ، ص ١١١ •

راجع : عادل عازر ، طلعت عبد الحميد ــ حق الانسان العربى فى التعليم بين الشكل والمضمون ــ التربية المعاصرة ــ العدد الثالث ــ رابطة التربية الحديثة •

الرئيسية لمثقفينا ـ كما فى رأى البعض ـ ذلك لأن هـؤلاء المثقفين ـ عندما حاول الجيش الذوبان فى الحياة المدنية ـ قفز البعض منهم الى السلبية ، والبعض الآخر اتجه بولائه السياسى الى الوضـع الجـديد باعتباره نظـام حكم قائم اما ولاؤه الفكرى فقد راح يتأرجح مع الحيرة والشك » (١) ٠

وربما يرجع السبب الرئيسى فى ذلك ـ الى جانب أسباب أخرى ـ الى صدام المثقفين مع القادة فى ذلك الوقت والذى كانت الذروة فيه عندما حدثت (مذبحة الجامعة) سنة ١٩٥٤/٥٣ حيث تم تسريح وفصل أكثر من ٤٠ أستاذا ومدرسا من جامعتى القاهرة والاسـكندرية وكانت تلك الضربة بمثابة اضـعاف للجـامعة كمكـان للبحث والحـوار الديمقراطى والبحث عن المعرفة لفترة طويلة وكانت المسـايرة والتأييـد أو الوقوف موقفا سـلبيا من الأحـداث من قبـل المثقفين وقد تبع ذلك تولى أحـد العسكريين وزارة التربية عمـلا بأن أهل الثقة أفضـل من أهل الخبرة بالنسبة لقادة النظام فى ذلك الوقت (٢) ٠

وفى هذا الصدد فان الكتابات التى تنطوى تحت العنصر الخاص ٠ بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية رغم الاعلان عن تبنى هذا المبدأ على المستوى الرسمى نجد أن الالتفاف حوله كان يتم بالاكثار من الشروط لتحقيق مثل شروط الاستعدادات والقدرات الخاصة أو الميول أو امكانيات الدولة أو السن أو الجنس كما أن الكتابات التى كانت تقر هذا المبدأ وفق شروط مثل هذه الشروط كانت أكثر ظهورا من العناصر الأخرى وفيما يلى بعض الأمثلة على هذا :

المادة الأولى :

« ٠٠ السياسة التعليمية هنا تقصر التعليم الثـانوى فى مدارس الحكومة والمدارس الحرة المجانية على ذوى الاستعدادات ٠

---

(١) محمد حسنين هيكل ، **ازمة المثقفين** ، الشركة العربية المتحدة للتوزيع سـنة ١٩٦١ ، **القاهرة** ، ص ٢٧ ـ ٢٨ ٠

(٢) انظر سعيد اسماعيل على وآخرون ، **دراسات فى اجتماعيات التربية** ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، الطبعة الثالثة ، ١٩٨٢ ، ص ١٤٧ ـ ١٤٩ ٠

عبد السميع سيد أحمد ، **ظاهرة الاغتراب بين طلاب الجامعة فى مصر** ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، عين شمس ، مارس ١٩٨١ ، ص ١٤٢ ـ ١٤٤ ٠

ومعنى هذا لابد من عملية انتقـاء تجـرى على التـلاميذ الذين يتقدمون للالتحاق به لاختيار ذوى الاستعداد منهم ·

والتعليم الثانوى قسم الى مرحلتين : الأولى منها مرحلة اعدادية لمدة أربع سنوات ومرحلة نهائية لمدة ثلاث سنوات ·

الانتقاء يتم عند بداية المرحلة الاعدادية ويكون الاختيار على أساس امتحان القبول الذى يدخله تلاميذ المدرسة الابتدائية مع وضع حـدود معقولة للسن لا يقل عن عشر سنوات ولا يزيد عن اثنتا عشرة لمن يدخل امتحان القبول ·· » (١) ·

المادة الثانية :

« ·· المثل الأعلى هو ألا تكون العناية بالكم على حساب الكيف ، بيد أن مبدأ تكافؤ الفرص يفرض الكثير من التضحية فى العنـاية بالكم على حساب الكيف ·

·· ينبغى أن نكون على حذر فيما يتعلق بالتعليم الجـامعى ، أى لا نغالى فى تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص مغالاة ينتج عنها تخريج انصـاف متعلمين جامعيين ، فالجامعة ليست كالتعليم الثـانوى مجرد ثقافة عامة ، انما جل وظيفتها اعداد الاخصائيين والقادة والقيام بالبحوث العلمية ، فى بريطانيا واليابان من بين كل عشرين طالبا فى السن الجامعية لا يلتحق بالجامعة سوى واحدا فقط ·

ان الزيادة فى ميزانيـة الجـامعات كل عام ، ينبغى أن يخصص أكثرها فى رفع المستوى وتنشيط البحث العلمى، وأقلها فى زيادة الأماكن زيادة تتفق وعدد السكان ·· » (٢) ·

---

(١) اسماعيل محمود القبانى ، سياسة التعليم الجديدة ، **صحيفة التربية** ، السـنة السادسة ، العدد الرابع ، مايو ١٩٥٤ ، ص ١ ــ ٢ ·

(٢) أمير بقطر ، الاشتراكية والتعليم ، **التربية الحديثة** ، السنة السادسة والثلاثون ، العدد الأول ، أكتوبر ١٩٦٢ ، ص ٣ ــ ٧ ·

المادة الثالثة :

« ٠٠ تكافؤ الفرص ليس معناه المساواة بين الأفراد وحريتهم فى اختيار الميدان المناسب لهم فى العمل أو التعليم أو غير ذلك واحترام ذاتيتهم وقدراتهم فحسب وانما يعتمد أساسا على اختيار الفرد المناسب للعمل المناسب الذى تمكنه قدرته من النجاح والانتاج فيه ، وسلامة الاختيار تعتمد على سلامة المعايير التى يتم على أساسها هذا الاختيار ، ووسائل القياس أصبحت ميدانا للدراسة فى جميع الدول المتحضرة وتحاول الوزارة تجريبها فى مصر ٠٠ » (١) ٠

المادة الرابعة :

« ٠٠ هناك أزمة تعليمية مزمنة هى شدة الاقبال على التعليم وقلة الامكانيات مما شغل الاذهان عن الكيف والاهتمام بالكم ، والتضحية بالكيف فى سبيل الكم من العوامل التى تؤدى الى ضياع الأغراض الحقة المقصودة من التعليم ـ كاغفال الشروط الواجبة ـ التى تأخذ بها الدول المتقدمة أدى الى خفض مستوى التعليم وقلة جدواه ٠٠ والاصلاح الحقيقى لا يكون باصدار القوانين ، وتغيير النظم والأوضاع الخارجية ، وانما الأساس الوطيد الذى يبنى عليه هو تغيير عقليات الأفراد ودوافعهم الداخلية ٠٠ » (٢) ٠

الملاحظ على هذه الكتابات وغيرها مما يحذو حذوها أنها تبين أن التمييز لا يمارس وأن المواطنين أمام القانون سواء ، وان التعليم الابتدائى أو الثانوى بالمجان ، وان التعليم فى الجامعات موفور للناس على قدم المساواة ، وان المصروفات المدرسية منخفضة ، على اننا لو اتجهنا الى تحليل الأصل الاجتماعى للطلاب الذين يتلقون تعليمهم العالى على سبيل المثال مقارنا بمن اقتصر على المراحل الأخرى من التعليم أو مقارنا بمن لم يلتحقوا بأنواع التعليم النظامية المختلفة لأدركنا ان هناك فوارق عميقة الجذور ترجع الى الحالة الاقتصادية لآباء أولئك الطلاب (٣) ومن ثم قد

---

(١) محمد نسيم رأفت ، مبدأ تكافؤ الفرص ، **صحيفة التربية** ، السنة الخامسة عشرة ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٢ ، ص ٤٣ ـ ٤٤ ٠

(٢) اسماعيل محمود القبانى ، التربية عن طريق النشاط ، **مرجع سابق** ، **المقدمة** ٠

(٣) انظر بيرجو فينى ، نحو تكافؤ الفرص فى التربية ، **مرجع سابق** ، ص ٢٧ ٠

نجد أن المسألة ليست مجرد التوصل الى مقاييس أو معايير دقيقة لاختيار الطلاب أو أن الطلاب وأولياء أمورهم عندما يصلحون سرائرهم وضمائرهم سوف يصلح التعليم بل المجتمع • كما كان يمكن لهذه الكتابات مناقشة قضية البدائل والصيغ الأخرى المدرسية واللا مدرسية ، ومناقشة التربية النظامية واللا نظامية ومدى علاقة هذا بامكانيات الدولة ومناقشة مدى الهدر لهذه الامكانيات على الرغم من محدوديتها كما كان يتعلل من يكثرون بوضع الشروط لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، وكان من الممكن أيضا مناقشة مدى جدية وملاءمة الاختبارات خاصة اختبارات الذكاء والمقاييس العقلية وغيرها ، ومدى ملاءمتها لواقعنا ، ومدى صلاحيتها لمختلف البيئات ، وكان من الممكن بدلا من التمسك بشروط معينة تعمل على تضييق الحد من الاستفادة من الفرصة المتاحة أن توضع نظم وطرائق أخرى لكي يتعلم الجميع بغض النظر عن هذه الشروط •

وعلى الرغم من الدعوة الى توحيد أنواع التعليم فى المرحلة الالزامية نجد أن التعليم الخاص خاصة مدارس اللغات الى جانب التعليم الدينى بجانب التعليم الحكومى ، فلم توجد الا مادة واحدة من الكتابات كانت تدعو الى الغاء هذا التعدد حيث ان هذا يتنافى مع المناداة بتوحيد أنواع التعليم فى المرحلة الالزامية والذى قد يؤدى السير فيه الى وجود نوع من التفاوت الثقافى بين أبناء الأمة فى السنوات اللاحقة ، ولكن هذه المادة لم تتعرض للتعليم الخاص وهى تنص على أنه « يجب أن تكون المرحلة الالزامية عامة – فلا يوجد بها تعليم دينى وتعليم مدنى – يوجه بعد ذلك الى التعليم المدنى أو الدينى » (١) ، والموقف من التعليم الخاص لا يعدو مجرد عدم مناقشة بل يتعداه الى جعله فى رأى البعض « يسد حاجة حقيقية مثل تعليم اللغات ويفتح مجالات للوافدين وبهذا يتمشى مع الخطة » (٢) ، كما تسجل رابطة خريجى كليات ومعاهد التربية رغبتها فى فتح مدارس خاصة (٣) •

---

(١) وهيب سمعان ، ثورة فى العلم ، مرجع سابق ، ص ٥٤ •

(٢) محمد حافظ غانم ، فلسفة التعليم فى الخطة الخمسية القادمة ، مرجع سابق • العاملة ، مرجع سابق ، ص ٥ •

(٣) تقرير الرابطة ، مشروع تطوير التعليم كما اقترحته اللجنة الوزارية للقوى كذلك نجد الدعوة الى (تشجيع الجهود لانشاء مدارس خاصة هذا فى مجال تطبيق الاتجاهات الاشتراكية فى سياسة التعليم لأن هذا يخفف من أعباء الدولة) ، انظر نقابة المهن التعليمية ، مؤتمر قادة التوجيه القومى للمعلمين ، يناير ، فبراير ١٩٦٦ ، القاهرة ، التوصيات •

والأمر لا يعدو مجرد الدعوة الى الأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم بل تيسير سبل تحقيق هذا المبدأ فلم نجد الا عشر فقط من الكتابات تؤكد على هذا العنصر وفيما يلى بعض الأمثلة على هذا :

المادة الأولى :

وفيه يلتقى تقرير رابطة خريجى كليات ومعاهد التربية مع مشروع تطوير التعليم كما اقترحته اللجنة الوزارية للقوى العاملة فى كثير من توصياتها مثل :

- ضرورة العمل عى تطوير برامج التعليم العام وخططه .
- اعادة النظر فى الكتب المدرسية بقصد ضغط المناهج الى الحد المطلوب للعملية التربوية .
- رفع كفاية المعلمين بافساح الطريق أمامهم الى الدراسات العليا على جميع المستويات ومنحهم الاجازات الدراسية التى يطلبونها .
- مراعاة رغبات المعلمين فى النقل والتعيين .
- انشاء مراكز للبحوث التربوية .
- توفير الأجهزة والمعامل .
- تحويل بعض المعاهد الى كليات جامعية .
- التوسع فى ايفاد البعثات التى تخصص لهيئات التدريس بالجامعات .
- تطوير المناهج بحيث ترتبط بواقع المجتمع والعناية بالدراسات الاشتراكية .
- ضم كليات المعلمين والمعلمات الى الجامعات القريبة منها .. » (١) .

---

(١) تقرير الرابطة عن مشروع تطوير التعليم كما اقترحته اللجنة الوزارية للقوى العاملة ، مرجع سابق ، ص ٤ .

المادة الثانية :

لتذويب الفوارق بين الطبقات على التعليم يقرر الكاتب ما يلى :

يتحقق فى التعليم مبدأ تكافؤ الفرص بالمفهوم الاشتراكى كضرورة انسانية ديمقراطية اقتصادية ، هذا يسبقه تكافؤ أو تقارب فى الفرص الاجتماعية والاقتصادية التى تتــوافر للنشىء ممثلة فى أحوالهم الأسرية حتى تكون البدايات التى يبدأون منها متكافئة ، والاشتراكية تؤمن بأن امكانيات الفرد ومواهبه يمكن استخراجها وتنميتها بفضل الظروف البيئة عكس الرأسمالية التى تعتبرها موروثة ٠٠

والتذويب من حيث كونه عملية أخذ بأسباب العلم والتكنولوجيــا يتطلب من التعليم ما يأتى :

أن يكون ذا قيمة عملية فى الحيـــاة ، أن ينمى التفـكير العلمى ومهارات البحث العلمى وتطبيقاته ، لا يفصل بين التعليم الأكاديمى العام عن التعليم الفنى ٠

ومن حيث كون التذويب جهدا مقصودا لرفع المستوى الحضـارى للقرية هذا يتطلب من التعليم أن يتوافر بمستوياته المختلفة فى الريف مثل المدينة ، أن يكون التعليم وظيفيــا للاضطلاع بدوره فى النهـوض المباشر بالبيئة وتوعية أهلها ٠٠ » (١) ٠

المادة الثالثة :

« ٠٠ فى البناء التعليمى يجب رفع سن الالزام حتى سن الخامسة عشرة » ٠

انشاء مدارس مسائية لمن يعملون نهارا ٠

أثبتت الدراسات فى بعض البلاد أن التعليم النظرى يناسب حوالى ٢٠٪ من الطلاب ، والتعليم الفنى يعادل هـذه النسـبة ، أما الغالبية الباقية فلا يناسبهم هذا ولا ذاك وعلاج ذلك بالمدرسة الشاملة ٠٠ » (٢)٠

---

(١) محمد أحمد الغنام ، مسئولية التعـــليم فى تذويب الفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا ، مرجع سابق ، ص ١٠٨ ــ ١١٥ ٠

(٢) وهيب سمعان ، التربية فى العالم المعاصر ، مرجع سابق ، ص ٥ ــ ٧ ٠

(ب) الموقف من سياسة الكم والكيف فى التعليم ، نرى الموقف كما يوضحه الجدول الآتى :

جدول رقم (١٩)

يبين الموقف من سياسة الكم والكيف كما تضمنته الفئة الثامنة

م	العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	تغلب الكم فى مرحلة دون اخرى	١٧	٧٥ر٢٥٪
٢	تغلب الكيف فى مرحلة دون اخرى	٣	٥٤ر٤ ٪
٣	الأخذ بالكم والكيف فى جميع المراحل وعدم وضعهما فى موقف متناقض	٦	٠٩ر٩ ٪
٤	الأخذ بالكم والكيف فى بعض المراحل وعدم وضعهما فى موقف متناقض	٤	٠٦ر٦ ٪
٥	الاهتمام بالكيف فى جميع المراحل	٤	٠٦ر٦ ٪
٦	الأخذ بالكم فى جميع المراحل	-	-
٧	غير واضح	٣٢	٤٨ر٤٨٪

أوضحت النتائج ما يلى :

١ ـ ثلاثة عشر كاتبا يؤيد تغليب الكم فى المرحلة الالزامية ، وان كانت بعض المقالات تشير الى انها تصل الى تسع سنوات فى معظم الدول خاصة المتقدمة منها ، ومقالة واحدة تدعو الى الكم ولكن تكون مدته

٤ سنوات ومقالة أخرى تشير الى أن التعليم الالزامى سوف يمتد الى تسع سنوات سنة ١٩٧٥ ٠

٢ ـ وجاءت ثلاث من الكتابات المحللة تغلب الكيف فى مرحلة دون أخرى ومن بين هذه الكتابات نجد واحدة منها أكدت على تغليبه فى المرحلة الالزامية والثانية أكدت على المرحلة المتوسطة ـ الاعدادية والثانوية والأخيرة أكدت على المرحلة العالية ٠

٣ ـ الأخذ بالكم والكيف فى جميع المراحل التعليمية وعدم وضعهما فى موقف متناقض فقد جاءت ست من الكتابات مؤيدة لذلك وان كانت بعض الكتابات تؤكد أن القبانى وطه حسين ليسا متناقضين فى هذه القضية فالأول كان يتحدث عن فنيات التربية أما الثانى فكان يتناولها كمسألة سياسية اجتماعية باعتبار التعليم كالماء والهواء ٠

واحد الكتاب يعتبر أن الاتجاه نحو الكم هو فى حد ذاته يؤدى الى كيف جديد ٠

٤ ـ الأخذ بالكم والكيف فى معظم المراحل وعدم وضعهما فى موقف متناقض فكانت أربع كتابات فقط ٠

٥ ـ لا توجد مقالة واحدة تؤيد تعميم التعليم فى جميع مراحل التعليم ٠

٦ ـ وجدت أربع كتابات تهتم بالكيف فى جميع المراحل فقط ٠

٧ ـ بقية الكتابات لم تتناول هذه القضية ولو بصورة عرضية وكانت غير واضحة ٠

والملاحظ هنا أننا نجد أن الموقف لا يختلف كثيرا عن سابقه ، وان كانت هذه القضية واضحة قبل يوليو ١٩٥٢ ممثلة فى القبانى ومن حذا حذوه الذين يقفون مع سياسة الكيف ، وكان طه حسين ومن حذا حذوه يقفون مع سياسة الكم والتى كان شعارها أن التعليم كالماء والهواء ، وقد كانت مواقف كل فريق معلنة ـ الأمر الذى لم يعد كذلك بعد ١٩٥٢ نظرا لهيمنة الدولة ـ وان كان البعض يوفق بين الاتجاهين السابقين فيعتبر طه حسين اتجاهه سياسى اجتماعى والقبانى فنى تربوى (١) ، وان كان الكثير أيضا يختلف مع هذا الرأى نظرا لعدم وجود فصل ما هو سياسى واجتماعى عما هو فنى ٠

---

(١) عبد العزيز السيد ، مشكلات التطبيق التربوى ، مرجع سابق ٠

ولكن هذه القضية حسمت على المستوى الرسمي بعد يوليو ١٩٥٢ - رغم تقلد القباني نفسه وزارة التربية والتعليم ١٩٥٣ - لصالح سياسة الكم والتي اتجهت الى التوسع فى سياسات قبـول الطـلاب فى مختلف المراحل وقد تعددت الاحصاءات فى هذا الصدد ، مثـل متحف التعليم التابع لوزارة التعليم يتصدره اعداد التلاميذ فى التعليم الابتدائى سنة ٥١/٥٢ ١٫٤٩١٫٤٥٧ تلميـذ وسنة ٦٨/٦٩ ٣٫٥٨٣٫٨٩٣ تلميـذ ، وبذلك تصل نسبة الزيادة الى ١٢٨٪ ٠

ونجد بعض الدراسات تقدر اعداد التلاميذ فى المراحـل الاعدادية والثانوية على النحو التالى :

سـنة ١٩٥٢ - ١٨٩٫٥١٧ تلميـذ وتلميـذة وسـنة ١٩٧٣ - ١٫٣٣٩٫٥٢٨ تلميذ وتلميذة ٠

وفى التعليم الجامعى نجد أن اعداد المقبولين من الطلاب :

سنة ١٩٥٢ كان ١٤٫٣١٧ طالب وطالبة وسنة ١٩٧٠ ٣٤٫٣٢٨ طالب وطالبة (١) ٠

والاحصاءات السابقة تبين مدى اتجاه الدولة نحو الأخذ بسياسة الكم فى التعليم ، ولكن نتائج التحليل المتضمنة فى الفئة الثامنة لم تظهر فيها مادة واحدة تدعو الى الأخذ بسياسة الكم وفى جميع مراحل التعليم٠

٠٠ ومن نافلة القول ان أنصـار الكم أو الكيف فى التعليم ليس بخفى أن آرائهم فى تلك القضية ترجع الى مواقف اجتماعية ، فأنصـار تعميم التعليم يميلون الى الاتجاه الاشتراكى أكثر من الاتجاهات الأخرى خاصة الرأسمالى منها حيث هنا الاشارة الضمنية بدعوى الكيف يتحول التعليم الى تعليم الصفوة التى تنحدر من أصول اجتماعية معينة ، وذلك بالاكثار من الشروط والقيود والاختبارات التى توضع للغنى والفقير على حد سواء مع أن الأصل فى تحقيق تكافؤ الفرص أن تكون البداية واحدة للجميع ، والبداية وفق هذا ليست واحدة بطبيعة الحـال نتيجة لوجود

---

(١) لمزيد من التفصيل ارجع الى ، على محمود رسلان ، اتجاهات السياسة التعليمية فى مصر من ٥٢ - ١٩٧٠ ، مرجع سابق ، ص ٣١٧ ، ٣٢١ ٠

انظر نادية جمال الدين ، **التعليم الجامعى المصرى** ، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، المجلد الثامن ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ص ١٩٦ ٠

L'Agence Centrale de la Mobilisation Publique et des statistiques — Annuaire statistique R.A.E. 1952-1972 — Le Caire, Juin 1973, p. 177.

التفاوت بل والصراع الطبقي - الذى أشار اليه ميثاق العمل الوطنى سنة ١٩٦٢ - وهذا يعنى مرة أخرى أن ضرب الارستقراطية شبه الاقطاعية على يد رجال يوليو لا يعنى استسلام هذه الفئات وقد أشار الرئيس جمال عبد الناصر الى هذه المسألة فى مناسبات متفرقة منها فى ١٦ أكتوبر سنة ١٩٦١ حيث قال « الاستعمار غير طريقة تسلله الى أرضنا في حين اننا لم نغير طريقة مواجهتنا له » - وقد مثل وهم هو تصور - امكان المصالحة مع الرجعية على أسس وطنية ، هذا الى جانب خطر زاد عليه وهو (عدم كفاية التنظيم الشعبى) واننا لم نستطع أن نطور جهاز الحكم الى مستوى العمل الثورى وأصبحت مصالح الجماهير هى المسخرة لخدمة الجهاز الحكومى بكل مافيه من خلل » (١) وهذا الحديث يؤكد أن خروج المستعمر من الأرض لا يعنى تقلص دور رجاله وأعدائه أو المتفقين مع أهدافه - ربما عن وعى أو بدون وعى فى معظم الأحيان - حيث كانت أهداف المستعمر والارستقراطية تقييد التعليم وجعله فى أضيق الحدود ولخدمتهم أيضا فى نفس الوقت ، ولذلك فلا توجد مادة واحدة من الكتابات تتوافق اتجاهاتها مع المناداة بالسير فى الأخذ بالكم فى جميع مراحل التعليم - على الرغم من اعلان القادة عن هذا وتنفيذهم له - ربما لاعتقادهم أن هذه مسائل تخص الدولة وأن وظيفتهم هى وضع الشروط وحبكها والزيادة منها عند التحاق الطلاب لمراحل التعليم المختلفة الأمر الذى يفرغ هذا الاتجاه - الى الكم - من محتواه كما وضح فيما سبق وهذا التقييد يتفق فى معظم جوانبه مع الداعين لانشاء المدارس الخاصة وتبرير المزيد من وجودها (٢) والتى كانت حجتهم الظاهرة هى التخفيف من أعباء الدولة .

أما ما هو باطن - ربما كان - هو الوقوف مع ما هو خاص فى مقابل ما هو عام ، وما هو أهلى مقابل ماهو حكومى - حيث تقلصت الجهود الأهلية فى تلك الفترة نتيجة تدخل الدولة وهيمنتها في شتى المجالات(٣)- وذلك يرجع الى أن رجال يوليو لم ينحازوا بصورة معلنة لطبقة من الطبقات اجتماعيا كما كان موقفهم وسطيا بين ما هو خاص وما هو عام فكان

---

(١) أنور عبد الملك ، المجتمع المصرى والجيش ، **مرجع سابق** ، ص ١٧٠ - ١٧١ .

(٢) مع ملاحظة أن التعليم الخاص بمصروفات سنة ٦٣/٦٤ كانت أعداد المقبولين به تمثل ٢٥٪ من جملة المقبولين فى المرحلة الاعدادية ، ١١٪ بالتعليم الثانوى العام ، ١٤٪ بالثانوى التجارى بالاضافة الى وجود فصول الاتحاد الاشتراكى .

(٣) عليه على فرج ، التعليم فى مصر بين الجهود الأهلية والحكومية ، **مرجع سابق** ، ص ٢٥٤ - ٢٥٦ .

التعايش بين هذين القطاعين فى ظل تحالف قوى الشعب ، ومما هو جدير بالذكر أنه كلما كان الانحياز للملكية الخاصة بصورة عامة تجعل فرص الانتصار للرأسمالية أكثر يسرا عما لو كان الانحياز للملكية العامة أكثر حيث يكون الانتصار للخط الاشتراكى ، وحقيقة الأمر أن صيغ التحالف المطروحة فى ذلك الوقت كان الالتفاف حولها ومحاولات تفريغها من محتواها بصور لفظية مطاطة هو السائد فى معظم التنظيمات السياسية والتى كان القادة يطلقون عليها ألفاظ تشير الى هذه الظاهرة كالرجعيين والانتهازيين والمستغلين ٠٠ الخ ٠

ويسير على هذا النحو أيضا وضع قضية الكم والكيف فى موقف متناقض كما هو شائع فى معظم الكتابات التى تناولت تلك القضية كما لو كان العامل الرئيسى ـ الوحيد فى معظم الأحيان ـ لسوء العملية التعليمية (الكيف) هو زيادة اعداد المقبولين وزيادة كثافة الفصول أو التوسع فى تعميم التعليم واستيعاب اعداد أكثر (الكم) ويضعون بذلك الكم والكيف فى موقف متناقض بحيث لا يلتقيان ويكون ذلك باغفال الظروف المجتمعية المحيطة بعناصر العملية التعليمية المختلفة كظروف المعلم والطالب والمناهج وطرق التدريس ٠٠ الخ واغفال أى كم جديد هو فى الحقيقة مؤد الى كيف جديد فى بلد معظمه يتسم بالأمية ٠

وفيما يلى أمثلة لبعض الكتابات فى هذا الصدد :

المادة الأولى :

وهى تبين أن الدعوة الى تقييد التعليم والحد منه هى نفسها دعوة المستعمرين البريطانيين عندما حكموا مصر ٠

« ٠٠ كان الحكم البريطانى يعلم أن وجوده فى مصر يتوقف على أحكام الرقابة على التعليم وتحديد غاياته فحررت غايات التعليم فى اعداد طائفة للقيام بأعمال الوظائف الحكومية المختلفة بين كتابية وادارية وفنية ومن ثم حرصت الرقابة المفروضة على التعليم أن يكون عدد التلاميذ فى المدارس مناسبا لحاجات الوظائف الحكومية ويكون التلاميذ من الطبقات المأمونة وهى الأعيان والطبقة الوسطى الميسورة أما التعليم الشعبى فقد ترك للأزهر والكتاتيب ٠٠ « ثم يوضح بعد ذلك الأهداف التى يبغيها كل من أنصار الكم وأنصار الكيف » ٠

المعسكر الأول :

يرى أن تعليم الكافة ست سنوات ، مع تعليم كل من شاء أن يتعلم بعد ذلك على نفقة الدولة فى التعليم الثانوى والجامعى مجانا ٠

المعسكر الثانى :

يرى تعليم الكافة ست سنوات وتعليم الموهوبين الى قصارى ما يبلغ اليه استعدادهم ، أما الذين لا يظهر منهم تبرز فى الدرس أن يتعلموا على نفقتهم فى المدارس الخاصـــة أو الجامعـات ويدفعوا النفقـات كاملة ٠٠ » (١) ٠

المادة الثانية :

« ٠٠ المثل الأعلى هو ألا تكون العناية بالكم على حساب الكيف ٠

بيد أن مبدأ تكافؤ الفرص يفرض الكثير من التضحية فى العنـاية بالكم على حساب الكيف ٠

٠٠ ينبغى أن نكون على حذر فيما يتعلق بالتعليم الجامعى ، أى لا تغالى فى تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص مغالاة ينتج عنهـا تخريج أنصاف متعلمين جامعيين » (٢) ٠

المادة الثالثة :

« ٠٠ التعليم تختلف أشكاله ومراحله ويتوقف مداه على رغبات الناس واستعداداتهم وعلى حاجة الدولة وامكانياتهـا ، ولكن هنـاك مرحلة أساسية يجب أن يسير نشرها وتعميمها بخطى حثيثة سريعة وملزمة هى مرحلة التعليم الابتدائى » (٣) ٠

المادة الرابعة :

« ٠٠ أسباب وجود الدروس الخاصة ٠٠ التوسع الكبير فى التعليم خاصة فى التعليم الابتدائى ثم الضمور الشديد فى المرحلتين الاعدادية

---

(١) محمد فريد أبو حديد ، معركة التعليم ، صحيفة التربية ، السنة الخامسة ، العدد الرابع ، مايو ١٩٥٣ ، ص ١ ــ ٢ ، ١٢ ٠

(٢) أمير بقطر ، الاشتراكية والتعليم ، مرجع سابق ، ص ٣ ــ ٦ ٠

(٣) كمال الدين حسين ، كلمته فى مؤتمر التعليم الالزامى المجانى للدول العربية بالتعاون مع هيئة اليونسكو وجامعة الدول العربية ، المنعقدة بتاريخ ١٩٥٤/١٢/١٩ بمجلس النواب بالقاهرة ، التربية الحديثة ، السنة الثامنة والعشرون ، العدد الثالث ، فبراير ١٩٥٥ ، ص ٢١٥ ٠

والثانوية بحيث لا تستوعب المرحلة الاعدادية غير ٣٠٪ فقط من المقيدين بالصف السادس ، كما أن المرحلة الابتدائيـة تجمع بين الأسوياء وغير الأسوياء ، وجود أنواع مختلفة من المدرسين ، كثافات الفصول ، نظم الامتحانات • أما الحلول •• الوقوف عند النسبة الحالية للالزام وتوجيه كل المميزات الجديدة لزيادة نصيب الفصـل من المدرسين ، ويبقى خطر النقل الآلى الذى يجعل التلميذ يقبـل على الدرس الخـاص فى الصف السادس لأن المرحلة الاعدادية لا يقبـــل بهـــا الا ٣٠٪ فقط من بين الناجحين » (١) •

المادة الخامسة :

« •• التضحية بالكيف فى سبيل الـكم عامل من العـوامل التى تؤدى الى ضياع الأغراض الحقة المقصودة من التعليم •

« •• هناك أزمة تعليمية مزمنة هى شدة الاقبال على التعليم ، وقلة الامكانيات مما شغل الأذهان عن الكيف والاهتمام بالكم •• » (٢) •

وعلى الرغم من ذلك نجد أن البعض له رأى مختلف عن ذلك حيث يقرر أنه « لا يوضع الكم والكيف فى موقف متناقض ، فالكم هو من أجل كيف جديد ، اننا حين نتحدث عن تكافؤ الفرص التعليمية انما نتحدث عن كيف جديد وحق جديد يقتضى تطبيقه نظرة جديدة الى الكم والعدد ، ان ربط التعليم بالنشاط الاقتصادى نوع جـديد من التصـور الواعى لوظيفة التعليم يقترن باعداد الطلاب وتوزيع هذه الأعداد بما يحقق التنمية الاقتصادية » (٣) •

(جـ) الموقف من دور المرأة فى المجتمع ، جاءت كما يوضحها الجدول التالى :

---

(١) محمد توفيق السيد ، مشكلة الدروس الخاصة ، **صحيفة التربية** ، السـنة العشرون العدد الثانى ، يناير ١٩٦٨ ، ص ٣ ــ ٥ •

(٢) اسماعيل محمود القبانى ، التربية عن طريق النشاط ، **مرجع سابق** ، المقدمة •

(٣) حامد عمار ، فى بناء البشر ، **مرجع سابق** ، ص ٥١ •

جدول رقم (٢٠)

يوضح موقف الكاتب من دور المرأة فى المجتمع

(هذا العنصر متضمن فى الفئة الثامنة)

م	العنـــاصر	عـــدد التكرارات	النسبة المئوية
١	اقرار حق تعليمها فى جميع المراحل	٢	٣٠ر٣ ٪
٢	اقرار حق تعليمها فى مرحلة دون اخرى	-	
٣	اقرار التحاقهـا بنـوع من أنواع التعـليم دون آخر .	١	٥١ر١ ٪
٤	اقرار التحاقها بكل أنواع التعليم	-	
٥	اقرار اتاحة فرص العمل لها فى مجـــال دون آخر .	١	٥١ر١ ٪
٦	اقرار ان الذكر مثل الأنثى فى الحصـــول على الفرصة التعليمية .	-	
٧	اقرار اتاحة فرص العمل لها فى جميـــع المجالات	-	
٨	تهيئة الظروف للمرأة حتى تقوم بدورها	٣	٥٤ر٤ ٪
٩	غير واضح	٥٩	٨٩ر٣٩٪

١ ـ اثنان من الكتابات تقران حق المرأة فى التعليم فى جميع المراحل التعليمية ٠

٢ ـ احدى الكتابات تقر حقها فى التعليم ولكن فى نوع دون آخر مثل حقها فى التعليم الثانوى العام والفنى والنسوى وليس من حقها الالتحاق بالتعليم الزراعى أو الصناعى على سبيل المثال ٠

٣ ـ لا توجد مادة واحدة من الكتابات تؤكد حقها فى الالتحاق بكل أنواع التعليم ٠

٤ ـ مقالة واحدة تقر مبدأ اتاحة فرص العمل لها فى بعض المجالات الى جانب قيامها بدورها (التقليدى) فى المنزل ٠

٥ ـ احدى الكتابات فقط تقر مبدأ المساواة فى الحصول على الفرصة التعليمية المتاحة بغض النظر عن الجنس ٠

٦ ـ لا توجد أى من الكتابات تناقش كيفية اتاحة فرص العمل لها فى جميع المجالات رغم ان احدى هذه الكتابات تشير الى امكانية قيامها بالتدريس فى المرحلة الابتدائية بصورة أفضل من الرجل حيث يدعو أن يكون المعلمين فى هذه المرحلة من الاناث فقط ٠

٧ ـ ثلاث من الكتابات تناقش امكانية تهيئة الظروف للمرأة حتى يمكن أن تقوم بدورها مثل انشاء الحضانات عن طريق الجهود الأهلية وجهود المؤسسات ٠

والملاحظ بالنسبة لدور المرأة فى المجتمع حيث تشغل المرأة حوالى نصف العدد تقريبا بلغ عدد الاناث ٠٠٠ر٩٤٦ر١٢ اناث ، ٠٠٠ر١١٣ر١٣ ذكور فى تعداد سنة ١٩٦٠ (١) ٠

الا أنه وكما أوضح التحليل الكمى كما سبق أن عدد الكتابات التى مست هذه القضية ولو مسا خفيفا لم تتعد أكثر من سبع فقط من الكتابات ، وعلى الرغم من قلتها فلا يوجد الا اثنان منها فقط يقران حق تعليمها فى جميع المراحل وذلك بصورة عامة ودون أن ينص على ذلك صراحة (٢) ٠

---

(١) عليوه ابراهيم عليوه ، مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم العام فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٤ ـ ١٥ ٠

(٢) انظر ، قرارات لجنة التربية والتعليم بالمؤتمر العام الأول للاتحاد القومى للجمهورية العربية المتحدة ، صحيفة التربية ، السنة الثالثة عشر ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٠ ٠

=

كما أنه لا توجد مادة واحدة من الكتابات تشير مجرد الاشارة الى اقرار مبدأ اتاحة فرص العمل لها فى مختلف المجالات .

وتجدر الاشارة هنا الى انه فى فترة الدراسة قد زاد تعليم البنت عن ذى قبل ، الا أن نسبة تعليمها ظلت منخفضة عن تعليم الذكور طوال فترة الدراسة وفيما يلى الاحصاءات التى تدل على ذلك :

كانت نسبة تعليم الأولاد سنة ١٩٥٩ / ١٩٦٠ حوالى ٦٢ر٢٪ أما نسبة تعليم البنات فكانت حوالى ٣٨ر٨٪ فقط فى المدارس الابتدائية ، وفى المرحلة الاعدادية العامة كانت نسبة الأولاد حوالى ٧٢ر٤٪ ونسبة تعليم البنات حوالى ٢٧ر٦٪ ، وفى المدارس الثانوية كانت نسبة تعليم الأولاد حوالى ٨٠ر٦٪ أما البنات فكانت حوالى ١٩ر٤٪ (١) .

والأمر لا يقتصر على تلك المكانة المتدنية لاعداد تعليم البنت السابقة ، بل ان الأمر يزداد تدنيا أكثر وذلك كما توضحه نسب الأمية بين الاناث والذكور طوال فترة الدراسة أيضا التى كانت عالية بالنسبة للاناث عن الذكور وكذلك بالنسبة للحاصلات على مؤهلات دراسية (٢) .

وهذه المكانة الدنيا للمرأة ربما ترجع الى نواحى اجتماعية واقتصادية وسياسية مر بها مجتمعنا على مر التاريخ والتى لا نستطيع القول انها قد زالت نهائيا فعلى الرغم من الحقوق السياسية التى منحت للمرأة الا انها مازالت تحتل مكانة دنيا عن الرجل على المستوى النفسى والاجتماعى وقد يرجع ذلك أيضا الى طبيعة المجتمع الذى لم تمح فيه الطبقات — التى حاول الميثاق حل الصراع بينها سلميا — فالمجتمع فى فترة الدراسة — كما فى رأى البعض — مازال طبقيا وزراعيا فى معظمه ومن ثم فهو أبوى تلعب فيه المرأة دور التابع حيث هى مجرد قرينة للرجل بل ان اعلان اسمها سواء كانت زوجة أو أما أو أختا يكون عند الكثير مدعاة للخجل فى معظم الأحيان كما أن الولد يفضل فى معظم الأحيان خاصة من سوف يتمتع بارث ما .

والى جانب هذا نجد احدى السياسات التعليمية — فى فترة الدراسة — تتضمن أنواعا معينة من التعليم خاصة بالاناث وأنواعا أخرى

= انظر أيضا ، حمدى مصطفى حرب ، **التربية والتكنولوجيا فى معركة التصنيع** ، دار المعارف ١٩٦١ .

(١) علوه ابراهيم عليوه ، مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم العام فى مصر ، مرجع سابق ص ١٤ — ١٥ .

(٢) انظر شفيق سليمان ، محو الأمية قضية اشتراكية ، **الطليعة** ، نوفمبر ١٩٦٥ ، ص ٤٤ .

خاصة بالذكور بالنسبة للمرحلة الثانوية حيث يقرر فيهـا أحد وزراء التربية والتعليم فى ذلك الوقت ، توجد مدارس ثانوية عامة ، ثانوية صناعية ، ثانوية زراعية ، ثانوية تجارية ، وبالنسبة للبنت ثانوية عامة ، ثانوية نسوية ، فنون تطريزية ، وأهداف الثانوية العامة ونظامها تغلب عليها الصفة الأكاديميـة وتؤدى بالتـلاميذ الى التعليم الجامعى ، وهى تنقسم فى السنتين الثانية والثالثة الى قسمين أدبى وعلمى وفق الميول ، كما تخصص بعض الساعات للهوايات المختلفة على حسب اختيار التلميذ وهذا يجعل التلميذ أكثر اعتمادا على نفسه فى التحصيل ، أما الثانوية الفنية والنسوية فلا يزال تنظيمها محل دراسة .. » (١) .

ونجد أيضا أن احدى الكتابات تعترف بدور المرأة فى مجال معين وهو اشتغالهن كمعلمات فى المرحلة الابتدائية حتى يدعو الى تأنيث معام المرحلة الابتدائية (٢) .

ونجد أحد وزراء التربيـة والتعليم فى ذلك الـوقت يعترف بأن المعلمـات المغتربات تعانين مشاكل عديدة ولكن دون أن يضـع حلول لذلك (٣) .

ونجد بعض المواد تدعو لتهيئة الظروف التى تعمل فيها المرأة مثل « انشاء دور الحضانة ورياض الأطفـال فهى ضرورة مع خـروج المرأة للعمل ، يمكن للمؤسسات والمصانع والآباء انشاءها .. » (٤) .

وكذلك احدى المواد التى تتضمن توصيات احـدى المؤتمرات التى تضم المتخصصين فى أمور التربية والتعليم توصى بضرورة « العمل على تنظيم رعاية الأطفال قبل سن الالزام (٥) وان كانت لا تناقش هذه المسألة بمعزل عن قضية المرأة وتهيئة قيامها بدورها فى المجتمع .

ثالثا : الفئة التاسعة :

وهى تبين موقف الكاتب من التغيير الاجتماعى أى وجهـة نظره من نقل المجتمع من حالة التخلف الى حالة التقـدم وذلك (من الناحيـة الفلسفية) .

---

(١) اسماعيل محمود القبانى ، سياسة التعليم الجديدة ، صحيفة التربية ، السـنة السادسة ، العدد الرابع ، مايو ١٩٥٤ ، ص ٣ – ٤ .

(٢) كمال زاخر لطيف ، التعليم الابتدائى والتخطيط الاشتراكى ، مرجع سـابق .

(٣) عبد العزيز السيد ، مشكلات التطبيق التربوى ، مرجع سابق ، ص ١٥ .

(٤) وهيب سمعان ، التربية فى العالم المعاصر ، مرجع سابق ، ص ٨ – ٩ .
وهيب سمعان ، ثورة فى التعليم ، مرجع سابق ، ص ٥٣ .

(٥) نقابة المهن التعليمية ، مؤتمر قادة التوجيه القومى للمعلمين ، مرجع سابق ، التوصيات .

جدول رقم (٢١)

يبين موقف الكاتب من التغير الاجتماعي (من الناحية الفلسفية)

م	العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	تلقائي	١	١ر٥١ ٪
٢	ثوري	٤	٦ر٠٦ ٪
٣	اصلاحي	٥٢	٧٨ر٧٨٪
٤	غير واضح	٩	١٣ر٦٣٪

وجاءت نتائج التحليل كما يوضحها الجدول التالي :

١ ــ احدى الكتابات فقط جاءت مؤيدة أن يتم التغيير بدون توجيه ولكن بصورة تلقائية • وهي تؤكد أن استمرارية النقد لكل ما ينتج فكريا كفيل بأن يسود الفكر الصحيح في النهاية •

٢ ــ بالنسبة للعنصر الثاني الذي يؤكد أن التغيير يكون جذريا في الأبنية والعلاقات الاقتصادية الاجتماعية وفي نفس الوقت يتعلق بتغيير في البناء الفكري القيمي للمجتمع تغييرا جذريا وأشارت نتائج التحليل الى ما يلي :

ــ تؤكد احدى الكتابات على أن الاصلاح التعليمي لا يتم الا في اطار الاصلاح الاجتماعي في البداية ويصبح بعد ذلك كل منهما مدعما للآخر •

ــ التربية بمفردها لا يمكن أن تعمل على تغيير المجتمع •

ــ التغيير يكون في الأبنية والعلاقات الاقتصادية والاجتماعية وفي نفس الوقت يتم في البناء الفكري القيمي •

- التأكيد على أن الفكر والواقع كل منهما يؤثر فى الآخر ·

٣ - العنصر الثالث الذى يعتبر التغيير تدريجيا يستهدف التغيير فى البناء الفكرى والقيمى أو تغيير فى البناء التنظيمى للمجتمع فى اطار نظمه السياسية والقانونيـة والدينية السـائدة أو اقرار امكانية قيـام التربية بمفردها بعملية التغيير الاجتماعى· وقد جاءت النتائج التى تتضمن هذا العنصر كما يلى :

- التربية الثورية الجديدة - كما وضعها الكاتب ، تؤدى الى الثورة الثقافية فى المجتمع ·

- التربية تستطيع أن تقوم بدور رئيسى فى تغيير اتجاهات المجتمع وترسيخ الاتجاهات الجديدة ·

- ادخال بعض الاجـراءات فى تنظيم السلم التعليمى كاسـتيعاب جميع من هم فى سن الالزام وتعديل شروط القبول ·

- مدرسة المجتمع يمكن عن طريقها - وحدها - الربط بين المدرسة والمجتمع وتخدم مرحلة التحول التى تمر بها ·

- تحسـين فعالية الأقسـام المشرفة على الخـدمات التعليمية برفع مستوى الأداء ·

- أن يكون محور العملية التعليمية هو مبادىء الميثاق ·

- يمكن التغيير عن طريق المعلم باعتباره قدوة ·

- عن طريق تغيير الأساليب التربوية والتدريبية يمكن للتكنولوجيا أن تلعب دورا هاما فى تطوير الصناعة ·

- الاصـلاح الحقيقى لا يكون باصـدار القـوانين أو تغيير النظم والأوضاع الخارجية وانما الأساس الوحيد الذى يبنى عليـه هو تغيير عقليات الأفراد ودوافعهم الداخلية والصفات التى ننشدها فى الشعب تقع عبئا على المدرسة ·

- تغيير مناهج التعليم فى بعض المراحل التعليمية يمكن أن يؤدى الى التغيير الاجتماعى ·

- التربيـة هى التى تقوم بعمليـة التغيير الاجتمـاعى عن طريق وسائطها المختلفة ·

- التغيير فى البناء التنظيمى القيادى خاصـة فى مرافق التعليم المختلفة ·

- مجرد عرض للاتجاهات العالمية الحديثة ·

- المدرسة يمكن أن تقوم بعملية التغيير الاجتماعى ويكون لها القيادة ·
- التعليم هو الوسيلة الأولى لتحقيق مجتمع الكفاية والعدل ·
- تغيير أسلوب القيادة فى مجال التربية والتعليم ·
- الأخذ بأسلوب التخطيط العلمى ·
- الاهتمام بدوافع المتعلمين ·
- تنظيم عمليات وشروط القبول فى المراحل التعليمية المختلفة ·
- عدم المظهرية والنفاق التربوى والقضاء على تضارب الاختصاصات وتداخل المسئوليات ·
- تغيير السياسة التعليمية وايمان وزارة التربية والتعليم بها من شأنه تحقيق النهوض بالعملية التعليمية ·
- تغيير بعض القوانين ·
- نوع التربية الجيد يمكن أن يحقق رفاهية المجتمع ·
- تغيير المناهج وطرق التدريس والجو المدرسى ·
- تغيير البناء التنظيمى للنظام التعليمى ·
- السبيل الوحيد لاعداد فنيين منتجين وعلماء هو التربية والتعليم ·
- قادة التوجيه القومى من المعلمين يمكنهم النهوض بأحوال البلاد فى شتى المجالات ·

ومن الملاحظ فى هذه الفئة ندرة الكتابات التى يمكن اعتبار موقف الكتاب فيها يميل الى أن يكون ثوريا وقد جاءت كما يلى :

المادة الأولى :

« ··· ان ما نراه بين نظم التعليم من خلافات لا يرجع فى الأغلب الأعم الى تطبيق نظريات تربوية مختلفة ، بقدر ما يرجع الى الظروف والملابسات الكائنة فعلا فى حياة الأمم ، وما النظريات التربوية الا تبرير لهذه الظروف والملابسات ، من الأقوال المأثورة فى كتابات المؤرخين التربويين « كما تكون الدولة تكون المدرسة » وقد استغلت الدول التربية واتخذتها أداه لسياستها القومية وأصبحنا حين ندرس نظم التعليم وبرامجه بل وطرق التدريس فى أى منها نستطيع أن نرى أهداف الدولة السياسية منعكسة فى كل أولئك ·· ومهما تحاول السلطات أن تغير من الأوضاع التعليمية السائدة فلن تبلغ من ذلك الا قدرا يسيرا تافها ، وسيظل

الجوهر كما هو ، مادام المجتمع كما هو ، ومثال على ذلك هو الاخفاق فى تعميم التعليم الالزامى بالرغم من صدور قانون له بعد دستور سنة ١٩٢٣ .

لكل شعب ثورتان سياسية يسترد بها حقه فى حكم نفسه بنفسه وثورة اجتماعية تتصارع فيها طبقاته .. تتضمن تقرير المعهد التعليمى فى اسكتلندا عن اعادة بناء التربية بعد الحرب أنه « ينبغى أن نعرف أن مجرد فتح أبواب المدارس على مصراعيها لجميع التلاميذ لن يحقق فى ذاته مبدأ المساواة .. انما تتوقف المساواة على الأساس الاجتماعى لهؤلاء التلاميذ .. كل مجهود يبذل لاعادة بناء التعليم فى سبيل الاصلاح التربوى سيكون مصيره الاخفاق الا اذا صحبه اصلاح الأحوال الاجتماعية التى يعيش فيها أكثر التلاميذ ... » .

التعليم يرتبط ارتباطا وثيقا بالناحية الاقتصادية ليس من حيث قدره أو عجز الدولة عن توفير المال لانشاء المدارس بل من حيث رغبة الأفراد أنفسهم فى التعليم وشعورهم بالحاجة اليه .

ان التشريعات التعليمية مهما اقتنع القائمون بتنفيذها ، لن تستطيع بمفردها التغيير فى جوهر النظم التعليمية وان استطاعت أن تغير فى صورتها الظاهرية ، ومعنى هذا ان اصلاح التعليم ينبغى أن يبدأ من المجتمع ، وأن تسير المدرسة مع اصلاح المجتمع جنبا الى جنب لدعم هذه الاصلاحات وضمان عدم انتكاسها من ناحية ، وتكون قائدا يمشى فى الطليعة لينير له الطريق من ناحية أخرى » (١) .

المادة الثانية :

« ... ان الربط بين الثورة وما قبلها من ضرورات الدراسة الموضوعية التى توضح لنا نقاط التحول والتغيير ، كما تبين لنا الأسباب الرئيسية التى اقتضت هذا التغيير ، فضلا عن وسيلة لتقويم الأعمال الثورية ، ومعرفة الصعاب التى تعترض الطريق الثورى فى تقدمه وحركة المد والجذر التى قد تتعرض لها الحركة الجديدة للمجتمع والوسائل التى يصطنعها فى تحقيق هذه الحركة .

واذا كان مفهوم الثورة يعنى تغيرا حاسما فى مضمون الحياة وعناصرها فانه لابد أن يكون تغيرا له آثار عميقة وعريضة وممتدة ، فالثورة بالمفهوم الحديث لا تنطبق على مجرد تغيرات سطحية فى صور

---

(١) محمد محمود رضوان وآخرون ، مفاهيم جديدة للتربية . مرجع سابق ، ص ١٤٤ ـ ١٤٧ ، ١٩٥ ، ٢٠١ ـ ٢٠٦ .

الحياة وأشكالها ولا تقتصر على جزئية واحدة ، وانما تحدث تغيرات كبرى تؤثر فى المجتمع طولا وعرضا وعمقا .

والأساليب الثورية هى تلك الأساليب التى تشق طرقا جديدة ، وتأتى ببديل من الأجهزة والنظم والأدوات والأشخاص لتحقيق حركة الحياة الجديدة . كذلك نلحظ أن استعمال كلمة ثورة قد يكون فى حدود معينة حين نتحدث عن الثورة الصناعية أو السياسية أو الاجتماعية فقد يشمل كل هذه الجوانب فتكون صورة شاملة .

ومهما يكن من أمر التخصص فان الثورة تعنى انتقالا وتحولا حاسما وبعيد المدى فى وسائل الانتاج ، وفى نظام الحكم ، أو فى العلاقات الاجتماعية ، أو فى الفكر وأجهزته ...

وصول الفئة الثورية الى القوة ضرورة لازمة لاحداث التغيرات الأساسية الحاسمة فى أوضاع المجتمع ، فللثورة عنصر المفاجأة والمباغتة فى حدوثها مما قد يقترن بالعنف أحيانا ، كما ان لها أساليبها الخاصة بها مما يسميه رجال القانون الدستورى بالفقه الثورى . » (١)

المادة الثالثة :

« ... التغيير الاجتماعى معناه تحول المجتمع من حيث الشكل والتكوين من تنظيمات وأوضاع واتجاهات وأهداف ووسائل ومفاهيم وقيم أخرى » .. التعليم غير حيادى الآن حيث تسيطر عليه الدولة ويتشرب فلسفتها ، كما أن لا علم الا للمجتمع ...

النظرة السلفية للتعليم خطأ حيث الأسر للأفكار والتنظيمات والمفاهيم والتقاليد الموروثة وللقضاء على هذا لابد من النقد الذاتى ...

العمليات المتضمنة فى تذويب الفوارق بين الطبقات :

١ ـ خلق نوع من التكافؤ الاقتصادى بين المواطنين .

٢ ـ تصفية الرجعية والرأسمالية المستغلة واعادة التوزيع العادل لمراكز القوة فى المجتمع بحيث تكون السلطة الفعلية فى يد الشعب .

---

(١) حامد عمار ، فى بناء البشر ، دراسة فى التغير الحضارى والفكر التربوى ، مرجع سابق ، ص ١ ـ ٤ .

٣ – احلال شروط الجدارة والأهلية والكفاية الشخصية بمحو عوامل الصدفة من حسب ونسب وطبقة ٠

٤ – الأخذ بأسباب العلم والتكنولوجيا ويكون العلم للمجتمع ٠

٥ – توجيه جهد مقصود لرفع المستوى الحضـــارى للقرية وبعض أحياء المدن ٠

٦ – قلع ما رسخ فى أذهان الناس من نفوسهم من مفاهيم ومعتقدات ونزعات متصلة بالطبقة ٠

٧ – تنمية مفاهيم وقيم ودوافع جديدة تحل محل القديم ٠

٨ – اتخـاذ التدابير للحيلولة دون الانحرافات التى تؤدى الى خلق طبقية جديدة ٠

٩ – التخطيط الاشتراكى ٠

١٠ – تنمية وسائل العمل الديمقراطى ٠

تذويب الفوارق بين الطبقات عملية ثقافية شاملة بكل ما تحمله كلمة الثقافة من معنى ، الا وهو طريقة حياة جمـــاعة من الجماعات أو مجتمع من المجتمعات بما فيهـــا من جوانب مادية واجتماعية وفكرية وعقـائدية أى بما فيهـا من أدوات ومنتجـات ونظم واتجـاهات وقيم ومبادىء وأفكار وحقائق ، والتربية النظـامية تلعب دورا أساسيا فى تحقيق هذا التذويب ٠٠٠ » (١) ٠

ما سبق كان مقتطفات من الكتابات التى يمكن اعتبارها تميـــل الى الموقف الثـورى وهذا الموقف كما حددته الدراسة يعتبر أن التغيير يكون جذريا فى الأبنية والعلاقات الاقتصـادية والاجتماعية وفى نفس الوقت يتعلق بتغيير البنـــاء الفكرى العلمى للمجتمع تغييرا جذريا ، ويتضمن هذا بطبيعة الحال اعتبـار أن الثـورة نقطة تحول جذرى فى الحياة الاجتماعية يجرى فيها تحطيم النظام الاجتماعى القديم واقـامة نظام اجتماعى جديد أكثر تقدما ونقطة التحول الجذرى هذه ان كان يمهد لها ارهاصـات وتراكمات عديدة تؤدى الى هذه النقطـة فان هذه اللحظة أو هذه النقطة يمكن اعتبارها الطفرة التى تتم بصورة فجائية وهذه الطفرة وتلك الفجائية كما يقرر البعض لا تعرفها مصر ولا بيئتها

---

(١) محمد أحمد الغنام ، مسئولية التعليم فى تذويب الفوارق بين الطبقـــات فى مجتمعنا ، مرجع سابق ، ص ٩٨ – ٩٩ ، ١٠٤ – ١٠٥ ٠

الطبيعية على مر العصور بصورة دائمة فطبيعتها تتميز بالتجانس ، كما أن فى تاريخهـا يندر أن نجد ثـورة شـعبية ، حتى المرة التى ثار فيها الشعب على حاكمه نصب بدلا منه ألبانيـا ــ محمـد على ــ بدلا من أن يولى مصريا ٠

كما أن الثورة تتضمن فى طياتهـا فى معظم الأحيـان العنف الأمر الذى لا نجده بصورة أصيلة لدى المصرى الا فيما ندر ، والثورة تتضمن فى طياتها أيضـا الخروج عما هو مألوف الأمر الذى يندر أن نجـد فيه التطرف بصفة أصـيلة بل على العكس نجد الاعتدال والوسطية فى جغرافيتنا وفى تراثنا ــ حيث الاعتقاد بأن خير الأمور الوسط ــ كما أن الخروج عن المألوف قد يفسره البعض بأنه بدعـة وترتيبا على هذا فكل بدعه هى فى صميمها ضلال والضلال يؤدى الى دخول النار ، هذه مسائل ان بدت متفرقة لا رباط بينها فى بعض الأحيان ، وان ظهـر بعضها بصورة أوضـح فى حقبة دون أخرى الا ان هذا يبين وفق رأيهم أن الثـورة والموقف الثورى والمناضل الثـورى يندر وجوده فى أرض مصر وليس هذا يرجع الى الطبيعـة الانسـانية التى جبلت عليهـا مصر والمصريون ولا طبيعتها الجغرافيـة ولكن ظروف القهر والاستغلال التى تعرض لها المصرى منذ عهد الفراعنة جعلت المصرى عندما يقاوم ظلمـا يقاومه بصورة سلبية اما ضمنا أو عدم مشاركة حتى يسقط الظلم والظالم من نفسه ، وفى تراثنا الكثير مما يشير الى هذا ــ اسكت على جار السو يا يرحل يا تجيله داهية ــ لهذا نجد انه ليس من الغريب ألا نجد كتابات تتميز بالثورية ولكن من الغريب أيضا فى نفس الوقت الا نجد كتابات تتسـم بالثورية فى الوقت التى كانت مصر تضج بالحديث عن الثورة ورجالها ، ليس فى جميع أنحاء القطر المصرى بل كانت مصر تقف وراء معظم حركات التحرر فى أفريقيا وآسيا بل وتقف وتدعم بعض الثورات مثـل ثورة الجزائر ٠ ربما كان تعليل ذلك هو ان فلول من أسماهم رجال يوليو ــ بالرجعيين والانتهازيين والاقطاعيين لم يتم تصفيتهم بعد على مسـتوى السلطة رغم ضربهم فى ثرواتهم ، وربما لاعتماد رجال يوليو على أهل الثقة دون أصحاب المصلحة الحقيقية فى التغير الاجتماعى المتسم بالثورية وربما لافتقـاد الاطار الفكرى المتكامل أو النظرية أو الفلسفة الثورية المحددة المعالم التى كانت تحرك المجتمع وربما كانت التجريبية أو أسلوب المحاولة والخطأ ــ الذى ميز

---

(١) طلعت عبد الحميد ــ التغيير الاجتماعى فى مصر ــ ١٩٥٢ ــ ١٩٧٠ بين الاصلاح والثورة ــ اليقظة العربية ــ العدد الثالث ــ السنة الثانية ــ مارس ١٩٨٦ ص ١٥ ــ ٢٢ ٠

فترة الدراسة ـ أدى الى التخبط والتردد بل وأدى الى وجود ثوريين على مستوى الشكل واللفظ دون أن يمتد ذلك الى المضمون والى الفعل (١) ·

من هنا فليس بالشيء الغريب أن نجد أن اثنين وخمسين من عدد الكتابات تندرج تحت ما سمى بالموقف الاصلاحى من قضية التغيير الاجتماعى وفيما يلى بعض الأمثلة للمواد التى تندرج تحت هذا العنصر·

المادة الأولى :

وهى تشير الى امكان قيام التعليم بتحقيق أهداف الميثاق دون الاشارة الى أية عوامل أخرى أو ما يمكن أن تقوم به التربية اللانظامية الى جانب هذه التربية النظامية فهى تقرر أن « خير ضمان لتحقيق أهداف الميثاق هو التعليم ، والتعليم مطالب بأمرين :

١ ـ ينتقد ذاته فى ضوء ما ورد فى الميثاق ويتشرب اتجاهات الميثاق ·

٢ ـ أن يقوم بتوضيح مفاهيم ومبادىء الميثاق للمواطنين ·

وهذا يكون بممارسة المدرسين والمفتشين والمديرين فى التلاميذ والآباء لتلك المفاهيم لا مجرد الترديد ، وعلى المعلمين يقع العبء الأساسى ··· » (١) ·

المادة الثانية :

« ··· الاصلاح الحقيقى لا يكون باصدار القوانين ، وتغيير النظم والأوضاع الخارجية ، وانما الأساس الوطيد الذى يبنى عليه هو تغيير عقليات الأفراد ودوافعهم الداخلية ·· » ·

لن يحدث الا باصدار القوانين ، وتغيير النظم والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والخارجية ، ويضيف قائلا : « ان الصفات التى ننشدها فى القادة وأفراد الشعب يقع عبء تنميتها على المدارس والكليات والمعاهد التعليمية الأخرى » (٢) وهنا أيضا اغفال للتربية اللانظامية وأيضا لم يشر الى الأسرة أو أجهزة الاعلام أو دور العبادة ·· الخ فى تحقيق هذه الصفات ·

---

(١) محمد سعيد قدرى ، الميثاق والتربية ، **صحيفة التربية** ، السنة الخامسة عشرة ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٢ ، ص ٣ ـ ٤ ·

(٢) اسماعيل محمود القبانى ، التربية عن طريق النشاط ، **مرجع سابق** ، المقدمة ·

المادة الثالثة :

« ... كثيرا ما استخدمت الهيئات المختلفة التربية فى توجيه التغيير الاجتماعى ، اما محافظة على نظام اجتماعى معين أو توجيه تطور اجتماعى معين ، واذا لم تعبر هذه الهيئات عن رغبات الشعب فانها فى استخدامها للتربية تضطر للاعتماد على وسائل التدريب فى تحقيق أغراضها وبذلك تميل الى التلقين وتثبيت نوع معين من الأغراض ، وتشير دراسة التربية الأمريكية الى قوة التربية فيما يجرى من تغيرات اجتماعية فى البيئات الأمريكية المختلفة ، وكثير من التحسن والتقدم فى هذه البيئات يقوم على برامج تربوية ... » .

« ... نحن نشكو من أمراض اجتماعية مثل التواكل والكذب والنفاق والمحاباة وعدم مراعاة قيمة الفرد الآدمى وغير ذلك مما يؤثر على انتاجنا الاقتصادى وعلى علاقاتنا الاجتماعية ، والطريق الصحيح لاكتساب صفات معينة هو أن نمارسها عن طريق الخبرات العملية وهذه هى وظيفة المنهج .. » (١) .

المادة الرابعة :

العلوم والتكنولوجيا تشكل ضغوطا ملموسة ، ولكى تحدث تغييرات جذرية فى عقول المواطنين الوسيلة لهذا هو المعلم .

ومجتمعنا يحتاج الى طراز جديد من المعلمين لا تكون مهمته التدريس فقط بل التوجيه .

مما نطلبه من المعلم الذى يعمل فى الحقل الاشتراكى :

- القدرة الحسنة : حيث ان عملية تنشئة التلاميذ على السلوك الاشتراكى انما هى عملية تغيير فى الاتجاهات النفسية والسلوكية عندهم ، وذلك بغرس الوعى الاشتراكى الذى هو أساس العقيدة والسلوك .
- خلق البيئة الاشتراكية : بتبصير المدرس لأولياء الأمور بمفهوم اشتراكيتنا تعويدهم الابتعاد عن السلوك الفردى والتزام التفكير الجماعى .

---

(١) محمد الهادى عفيفى وآخرون ، مفاهيم جديدة فى التربيه ، **مرجع سابق** ، ص ٤٩ - ٥٠ ، ٦٣ .

– بناء التلاميذ على احترام العمل والاتقان فى الانتاج ومضاعفته » (١)

كل ذلك يطلب من المعلم وحده ولكن لم يوضح بعد الأجهـــزة والوسائط التربوية الأخرى وعلاقة كل ذلك بما يحدث فى المجتمع وعدم دراسة الأساليب التى قد تعوق هذا ... الخ .

وكانت هذه مقتطفات من الكتابات التى تندرج تحت ما سمى بالموقف الاصلاحى من قضية التغيير الاجتماعى ، كما أن معظم منظريهـا – أى الاصلاحية – يجمعون أفكارا توفيقية فى معظم الأحيان ، كما ان الاصلاحية تؤيد التعاون بين الطبقات ولا تقر الصراع الطبقى – الذى أقره الميثاق – كما أنها لا تتسم بالنظرة الشموليـة ولا تأخذ بالعليـة الشبكية فى تفسير الظواهر ولا تؤمن بالجذرية فى حل المشـــكلات بل نجد النظرة التفتيتية الجزئية هى السمة الأكثر غلبـة ، لذا نجد بعض الكتابات تعتبر أن العامل الحاسم فى عملية التغيير الاجتماعى أو اجراء بعض التعديلات فى تنظيم السلم التعليمى أو الاهتمام بنـــظم القبول أو بالأبنية المدرســـية أو بنظم الامتحانات أو تغيير المناهج أو تغيير طرق التدريس أو تغيير نوعية القيادات التربوية أو مجرد اعداد المعلم اعدادا مغايرا لما هو سائد .. الخ .

وهذه المسائل قد تبدو مؤدية الى التغيير الاجتماعى ولازمة له ، الا أن ما يؤخذ عليهـا هى اغفال الشروط والعوامل والظروف المجتمعية المحيطة من جهة أو اغفال النظرة المتكاملة المتشابكة لهذه لعوامل مجتمعة وليس النظر الى كل عنصر فيها بمعزل عن العنـــاصر الأخرى المؤثرة والمتأثرة بالعناصر الأخرى فى المجتمع .

خامسا :

فئـة تتعاق بمدى ارتبـــاط الفكر المطروح فى الكتـــابات بواقع المجتمع المصرى ومشكلاته فى الفترة موضوع الدراسة كما حددتهـــا الدراسة أيضا وهى :

---

(١) عزيز محمد حبيب ، حتمية اعداد المعلم الاشتراكى ، صحيفة التربية ، السـنة التاسعة عشرة ، العدد الرابع ، مايو ١٩٦٧ ، ص ٣ – ٤ .

الفئة العاشرة :

جدول رقم (٢٢)

يوضح مدى ارتباط الفكر المطروح فى الكتابات بواقع المجتمع المصرى ومشكلاته كما حددتها الدراسة الراهنة

م	العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	مرتبط بالمشكلات الكبرى	١٨	٢٧ر٢٧٪
٢	تناول فنيات التربية واطارها فى معظمها	٣٨	٥٧ر٥٧٪
٣	مرتبط بمشكلات اخرى	١٠	١٥ر١٥٪
٤	غير واضح	-	-

يجب الأخذ فى الاعتبار أن الكتابات عندنا تتناول فنيات التربية أو تتناول مشكلات أخ ى فان هذا لا يعنى بالضرورة ان هذا ليس له صلة بمشكلات المجتمع الكبرى ولكن هذا التقسيم يؤكد أن الاهتمام الأكبر فى الكتابات كان يندرج تحت هذا العنصر أكثر من غيره فقط .

العنصر الأول :

جاءت الكتابات المرتبطة بمشكلات المجتمع كما يلى :

- مرتبطة بقضية التغيير الاجتماعى ويناقش منهجيا أن المعلومات التى تصف المجتمع بالتخلف أو التقدم يعوزها الدقة وهى تقريبية كما أن المعايير التى يحكم بها على مدى التخلف والتقدم وفقا لها كل منها على حده غير كاف مثل (الدخل) والتأكيد على أن قضية التقدم والتخلف هى قضية تغيير حضارى يتناول كل أنظمة المجتمع .

- مرتبطة بقضية الديمقراطية فى مجال التعليم انطلاقا من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذى يعنى أن يبدأ التلاميذ من خط واحد وأن يتم تقدمهم ونموهم بعد ذلك حسب جهودهم فى التحصيل وطاقاتهم فى النمو فتصير المرحلة الأولى فى التعليم هى مرحلة واحدة من مراحل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لابد أن تسير معها وتدعمها دعامات أخرى كالظروف الاقتصادية والاجتماعية والتى تؤثر على مستويات المعيشة للأسرة .

- مرتبطة بقضية التنمية التى لن تتم الا بالاعتماد على العنصر البشرى وتعظيم انتاجيته وتحويل الشخصية المصرية الى شخصية منتجة .

- الهيكل الوظيفى للدولة يحتاج الى العمال المهرة لذا ينبغى التخطيط لهذا وتركز هذه المسألة فى دائرة ضيقة بدلا من بعثرتها فى ١٤ وزارة .

- نشر فلسفة المجتمع لأنها جديدة على المجتمع بالصورة المطروحة بها فى ذلك الوقت والتربية يمكن أن تعمل على تطوير الاقتصاد .

- الحد من الزيادة السكانية والتخطيط لما يستتبعها من مشكلات أهمها زيادة الانتاج ويجب أن يسير التخطيط التربوى بجانب خطط الدولة التنموية والاستعانة باللجان الاستشارية فى مختلف التخصصات لوضع المناهج .

- التربية يمكن أن تقوم بدور رئيسى فى تطوير الصناعة .

- تحقيق الوحدة الثقافية بين الدول العربية عن طريق توحيد نظم التعليم ومناهجه ومضامينه وأيضا اعداد المعلم اعدادا يؤهله للقيام بهذه المهمة .

العنصر الثانى :

كانت الكتابات تحت هذا العنصر تتناول (فنيات التربية) واطارها فجاءت النتائج كما يلى :

مشيرة الى بؤرة اهتمام الكتاب كانت تنصب على هـــذه المشكلات مما جعل هذه الكتابات تنطوى تحت هذا العنصر دون غيره :

- مشكلاتنا التعليمية قبل ١٩٥٢ كانت تتمثل فى الطبقية فى التعليم والازدواج فى التعليم وانعدام تكافؤ الفرص ، أما بعد سنة ١٩٥٢

فقد كان : التوسع فى التعليم ، كيفية تحسين طرق التدريس ، توحيد المرحلة التعليمية الأولى ، كيفية تحقيق ديمقراطية التعليم ، كيفية اتاحة الفرص المتكافئة لجميع المتعلمين ، وكذلك قصور العائد من التعليم ، النمطية فى التعليم ، زيادة مشاكل الادارات التعليمية ، مشكلات المعلمين وتوحيد مؤهلاتهم ، وكذلك مشكلات المدرسات المغتربات ، مشكلة الفاقد فى التعليم ، ومشكلة الدروس الخاصة .

- تناول قضية الدراسات العليا واعداد المعلمين .
- التأكيد على أن المدرسة الثانوية يجب أن تحقق هدفين أساسيين هما تحقيق حاجات الشباب وحاجات المجتمع .
- اعادة بناء المناهج وطرق التدريس التى تسود تعليمنا بحيث تستوعب المفاهيم التى تسود المجتمع .
- الثقافة تجد خطا ضئيلا فى الجامعة فهى بصورتها الحالية تخرج متعلما فى تخصصه ولكن جاهل بمجتمعه ومشكلاته .
- عرض لأساس التربية الحديثة القائمة على النشاط واعطاء أمثلة تمت فى مصر فى المدارس النموذجية .
- مناقشة أهمية احدى الوسائل التعليمية .
- المعلم باعتباره قدوة يمكن عن طريقه تنمية السلوك الذى يرغب فيه المجتمع لذا يجب العناية باعداده اعدادا جيدا .
- عرض لفلسفة التعليم كما تتضمنه احدى الخطط القومية .
- قضية التجديد فى مجال التربية ضرورة أن يقوم على فلسفة المجتمع المطروحة .
- مناقشة وظيفة المدرسة وأن لها دورا اقتصاديا لم تقم به بعد .
- احتياج مجتمعنا الى مزيد من النقد للانتاج التربوى حتى يمكن تطويره .
- تعديل أهداف المراحل التعليمية المختلفة .
- مناقشة قضية الكم والكيف فى التعليم .
- الفصل يعتبر ظاهرة اجتماعية وميدانا للظواهر السيكولوجية أيضا .

- عرض لما تقوم به وزارة التربية والتعليم فى مجال الخدمات وعرض للاتجاهات الجديدة فى المناهج وطـــرق التدريس والادارة المحلية ونظم التعليم ٠
- المدرسة بصورتها الحالية بعيدة عن مشكلات الواقع ٠
- غياب النظرة الاجتماعية للتربية ٠
- الأسرة والمجتمع فى المدرسة هم المسئولون عن تربية الفرد ٠
- متابعة التربية والتعليم يجب أن تتم مسترشدة باتجاهات الميثاق ٠
- مناقشة مشكلة الحضور والغياب فى الجامعات والمدارس كمسألة تعليمية ٠

العنصر الثالث :

أما الكتابات التى كانت تتناول مشكلات أخـــرى فجاءت كما يلى من حيث بؤرة اهتمامها :

- تناقش كيفية تشكيل نقـــابة المهن التعليمية وقانونها وبيـــان أن المهيمنين على أمر النقابة دائما وزراء كما أنه لا تجرى فى النقابة أية انتخابات فعلية لانتخاب النقيب ، وكانت دائما بالتزكية الأمر الذى لا نجده فى النقابات الأخرى فى مصر ٠
- توجيهات لجامعى البيانات بصفة عامة ٠
- التأكيد على ضرورة زيادة الوعى للنهوض بالمجتمع وذلك يمكن أن يتم عن طريق القادة الاجتماعيين ٠
- التأكيد على أن التغلب على سوء صحتنا الثقافية يعتبر مطلبا هاما من مطالب مجتمعنا ٠
- القيادة الجماعية تعتبر أفضل أساليب القيادة ٠

مما يجدر الاشارة اليه أن المجتمع المصرى فى فترة الدراسة كان يعانى من مشكلات حددتها الدراسة الراهنة كانت أهمها ، مشكلة التغيير الاجتماعى وهى تتضمن وجهة النظر من نقل المجتمع من حالة التخلف الى التقدم والتى كانت تعبر عنها الممارسات والقرارات والقوانين ومختلف المواثيق الأخرى التى تصدر فى تلك الفترة والتى اعتبرت أن التحول نحو الاشتراكية هو الطريق المؤدى الى نقل المجتمع من حالة التخلف الى حالة

التقدم في ذلك الوقت والذى صحبه ما يسميه البعض بزيادة تدخل الدولة في مختلف الأمور وتلك المسألة ترتبط بنوع من أنواع الديمقراطية المعتمد على التنظيم السياسى الواحد بدلا من تعدد الأحزاب التى كانت سائدة قبل بداية فترة الدراسة .

كما أن توجهات التنمية التى كانت تخطب ود معظم هذه القطاعات الشعبية كانت سمة بارزة أيضا ، في الوقت الذى كان يلعب فيه الخطاب السياسى دورا بارزا فى تعبئة وعى الجماهير ببعض الموضوعات ، وأيضا كان الالتحام بحركات التحرر فى العالم الثالث ، والخروج الى العالم الخارجي ضمن اطار مجموعة دول عدم الانحياز ، التى كانت تلعب مصر دورا رائدا فيه بعد يوغسلافيا ، ولهذا كان يؤثر على ذلك كله وجود التهديدات الدائمة على الحدود المتاخمة لاسرائيل من جهة ، وتهديدات الدول الغربية المعادية لأى اعلان عن أى تحولات تتسم بالاشتراكية حتى ولو لم تكن تحولات جذرية ، ففى فترة الدراسة تعرضنا للعدوان الثلاثى من قبل اسرائيل وانجلترا وفرنسا سنة ١٩٥٦ ، ثم احتلت اسرائيل أرضنا بدءا من سنة ١٩٦٧ ، وهذه الفترة التى كانت حوالى عشر سنوات فقط هى التى كان يمكن أن نقول عنها ان أرضنا لم تحتل فيها ، باستثناء شرم الشيخ ومضايق تيران ، ولكن كان في نفس الوقت الاعداد والتجهيزات والمزايا لكل ما هو عسكرى هو طابع هذه الفترة مما يجعل انتباه الشعب موجها الى الخارج ، اما لتحقيق الوحدة العربية ، أو نتيجة للتوترات الخارجية الدائمة للدول المناوئة للنظام الحاكم ، خاصة اسرائيل والولايات المتحدة الأمريكية التى حاولت اسقاط النظام عن طريق اقامة العقبات أمام مشروعات التنمية مثل تمويل السد العالى ، أو محاولة اجهاض النظام بصورة مباشرة ، كما حدث فى حرب يونيو سنة ١٩٦٧ ليس بامداد اسرائيل بالأسلحة فقط بل والاشتراك الفعلى فى الحرب بدءا بالتشويش على الرادارات المصرية الى مناصرة عدوان اسرائيل فى المحافل الدولية .

هذه المشكلات وغيرها كانت تشغل واقع المجتمع المصرى فالى أى مدى استوعب الفكر التربوى هذه المشكلات ؟ هذا ما كانت الفئة العاشرة تحاول أن تبينه ، وجاءت نتائجها على النحو الذى كان واضحا فى التحليل الكمى والذى أسفر عن ثمانية عشر فقط من الكتابات هى المتعلقة بالمشكلات الكبرى فى المجتمع ، وهذه نسبة ضئيلة بالمقارنة بالكتابات التى كانت تتناول فنيات التربية واطارها ، وهذه النظرة تؤكد أن الحساسية الاجتماعية للكتاب كانت تحتل مرتبة أقل من اهتمامهم بفنيات التربية .

وهذا قد يرجع الى اعتقاد البعض ان العملية التعليمية هى مجرد فصل وطريقة جيدة ومعلم جيد ومحتوى معين أو تطبيق بعض المبادىء ، أو أخذ بعض الاتجاهات التربوية ومحاولة بثها فى المجتمع عن طريق وسائطها المختلفة على اعتبار أنها قد صلحت فى بيئة ما ، لهذا فهى لابد أن تصلح فى مكان ، وهذا يؤكد اغفال اجتماعية التربية وغيابها عند النظر الى العملية التعليمية بصفة خاصة وللتربية بصفة عامة ، هذا الأمر الذى كان يجسده القبانى وأتباعه الذين كانوا يهتمون بالطريقة فى التدريس أو الاختبارات أكثر من أى شىء آخر .

وقد شغل القبانى مكانة بين دارسيه من جهة ومكانة قيادية بلغت رئاسته لتحرير مجلة تضم معظم التربويين ورئاسة وزارة التربية والتعليم فى بداية فترة الدراسة وقد أصدر قانون سنة ١٩٥٣ الذى قسم فيه مراحل التعليم وجعل من هم فى سن الالزام خاصة بين سن ١٠ — ١٢ يتوزعون بين مدرسة ابتدائية مدتها أربع سنوات وأخرى اعدادية الى جانب المدرسة الابتدائية الراقية لمن لا يلتحقون بالاعدادى والثانوى طريق الجامعات وبذلك أقام نظامين كاملين للتعليم أحدهما مغلق لا ينتهى الى شهادة ، والآخر مفتوح الى الجامعات ، هذا الى جانب اثارة الحجج حول الكيف المتدهور ، وكانت الشروط المختلفة تحول بين الانتقال من مرحلة الى أخرى مثل شروط السن الى جانب كثرة الحديث عن اختبارات الذكاء الى جانب شروط الامتحان النهائى باعتبار أن كل مرحلة تعليمية تعتبر منتهية لايتم الانتقال الى الأخرى الا بامتحان ومشكلة الامتحانات فى مصر توجه انتقادات عديدة لها .

كان يتم ذلك فى الوقت الذى كانت البلاد تعانى فيه من أمية وصلت الى أكثر من ٧٥٪ الى جانب أن الوطن كان يعيش منعطفا حادا حيث كان يتجه الى تغير الكثير من الأوضاع التى كانت تقف حائلا دون تقدم الجماهير التى كانت تعانى الفقر والجهل والمرض والتى كانت تنتظر تعويض ما فاتها .

كما أن العملية التعليمية ظلت تقوم على الفروق الفردية التى هى جوهر النظام الرأسمالى وانعكس ذلك جليا فى نظم الامتحانات والمقررات مثل مقررات الحساب التى تنصب معظمها على مسائل البيع والشراء والربح .

هذا الى جانب التركيز على المعارف والذاكرة والجوانب الآلية المعتمدة على السلبية الشخصية فى العملية التعليمية التى كان يجب أن

يكون محورها العمل والانتـاج والجماعيـة ، وهذه المحاور لم تجسد فى نظمنا التعليمية ولم تتضمنها المفاهيم التربوية بصفة أصيلة ٠

وذلك كله قد يرجع الى تضاؤل تنمية الحساسية الاجتماعية لدى من نعدهم كمتخصصين فى عمليـات التربية والتعليم الى جانب الاهتمام بفنيات التربية والاقتصـار عليها فقط كالأمثلة التى تعرضت لها نتائج التحليل فى هذه الدراسة كالاهتمام بالمشكلات التعليمية باعتبـارها مشكلات تعليمية خالصـة ضئيلة الصلة بالمجتمع وظروفه بل على العكس نجد أسبابها تكمن خارج العملية التربوية فى معظم الأحيـان وقد يرجع الاهتمام بفنيات التربية نتيجة لتأثير المدارس الغربيـة الأمريكية فى التربية ٠ على وجه الخصوص التى نقلت الينا باعتبارها مجرد طرائق متغافلين الأسس الفلسفية لها ومتغافلين ظروف المجتمع الذى نبتت فيه هذه الفلسفة ٠

ومن جهة أخرى نجد اعتقاد الكثيرين بأن التربيـة تعتبر حكرا على من تخصصوا فيها فقط ٠ أن التربية مجال تطبيقى مفتوح يأخذ من كل العلوم ومن الممكن فى هذا المجال أخذ نموذج التحليل المستخدم فى هذه الدراسة فى دراسة أخرى وتطبيقه على عينة من الكتابات لغير المتخصصين أو العاملين فى حقل التربية حتى يمكن استيضاح هذه المسألة ٠

وفيما يلى أمثـلة لمقتطفات من بعض الكتابات التى كانت تهتـم بالمجتمع ومشكلاته :

المادة الأولى :

وهى تناقش مسألة القومية العربية والأسس التربوية لتحقيقها :

« ٠٠٠ السبيل الى تربيـة القوميـة العربيـة ــ يكون بممارسـة فعلية ــ من خلال السلوك الذى يصـدر عن المعلمين والجو الذى يهيئه المدرسون لتلاميذهم هذا الى جانب الكتب والمناهج والجو المدرسى وما يقال عن المدرسة يقال عن مكان العمل والبيت والمصنع والمزرعة ٠٠ الخ ٠

ويجب احياء الفن العربى من موسيقى وتصوير وآداب ٠٠ الخ عن طريق المجلس الأعلى للفنون والآداب والعلوم الاجتماعيـة وكذلك وزارة الثقافة والارشاد القومى ٠

ونبصر أبناءنا بأحداث التاريخ وان العرب كان لهم ماض مثمر مازالت الانسانية تنعم به حتى الآن فى شتى المجالات العلمية وأن حكمة العرب أقدم من حكمة الغرب فهى أرسخ ، ونعلمهم الكثير عن ثروة العرب البشرية الطبيعية ٠

كل هذا هو عمل المناهج وطرق التدريس والفنون وضرورة تبادل الكتب والطلاب والمعلمين ٠٠ » (١) ٠

المادة الثانية :

وهى تنصب حول « ٠٠ دراسة علاقة التربية والتعليم وتفاعلهما مع الصناعة ، ويدرس الأساليب التربوية والتدريبية التى تمكن التكنولوجيا من أن تلعب دورها فى تطوير الصناعة ٠٠ » (٢) ٠

المادة الثالثة :

« ٠٠ تضع الوزارة سياسة ترتكز على مبادىء مستمدة من الثورة وتتمشى مع أهدافها فى تحقيق المجتمع الديمقراطى الاشتراكى التعاونى :

١ ـ سياسة التربية والتعليم فى الاقليمين تقوم على الأسس السابقة وطبعت كتب لهذا الغرض ٠

٢ ـ تطبيق هذه الفلسفة فى مرفق الوزارة حيث قامت أجهزتها على أساس التعاون المشترك ، وقد قام عدد من المجالس الاستشارية يختص كل مجلس منها ببحث وتحديد أهداف السياسة التعليمية الخاصة بنوع معين من أنواع التعليم وتنسيق هذه الأهداف مع أهداف التعليم الأخرى ، وكذلك برامج التوسع وفق حاجيات البلاد وظروفها وامكانياتها ويقوم بدراسة المسائل الرئيسية للتعليم ٠

٣ ـ تطبيق هذه الفلسفة فى المناطق والادارات والمعاهد والمدارس عن طريق لجان ومجالس الادارة ٠

---

(١) عبد العزيز القوصى ، الأسس التربوية للتربية العربية ، مرجع سابق ، ص ١ ـ ٣ ٠

(٢) حمدى مصطفى حرب ، التربية والتكنولوجيا فى معركة التصنيع ، مرجع سابق ، ص ٨ ٠

٤ ـ تعريف النشء بهذه الفلسفة وتدريبه على ممارستها بتهيئة الجو الصالح عن طريق تشكيلات اتحاد الطلاب ومجالس الآباء والمدرسين والأسر المدرسية فى الجمعيات التعاونية ومراكز خدمة البيئة ٠

٥ ـ تطبيق هذه الفلسفة فى الخطط والمناهج والكتب المدرسية ٠

٦ ـ تطبيق هذه الفلسفة فى ميدان النشاط المدرسى » (١) ٠

المادة الرابعة :

« ٠٠٠ مازال النظر التربوى فى كثير من آفاقه يتسم بالأفكار المتناقضة التى تجمعت نتيجة لقاء تيارات متعددة من الآثار المتخفية لتراثنا القديم ٠ كما أنه يتسم فى كثير من الحالات بالأفكار المسطحة التى لانرى لها أبعادا تجسدها أو حركة فى الواقع الحى ٠

فالتربية ظلت محصورة زمنا طويلا فى المدارس وبين جدرانها ، والحديث عن الفرد والمجتمع أخذ صورة مناظرة بين طرفين منفصلين ، وكأنما الاهتمامات الفردية والتشكيل الاجتماعي جانبان متميزان، ونتحدث عن المواطن الصالح أو المستنير على مستوى لفظى دون أن نحلل مقومات المواطنه ومكوناتها وواقعها وحركة تكوين الانسان وتعديل سلوكه ٠٠

كيف يتحرك الفكر التربوى مع حركة المجتمع ، وكيف نواجه مشكلاتنا الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بفكرنا على واقع يضىء معالم الطريق تلك هى محور هذه الدراسة ٠٠ **بعض قضايا المضمون التربوى الجديد هى :**

١ ـ النشاط الاقتصادى أصبح المجتمع هو المسئول عنه لأن الثورة الاشتراكية تقوم على أساس من سيطرة المجتمع على مصادر الانتاج وأدواته وهذا يلقى عبئا على القوى التربوية من مدرسة ومنزل واعلام وقدوه ٠٠

٢ ـ مشكلة الدوافع التى تحفز المواطنين الى تحقيق الأهداف الاجتماعية ، فلا يجب أن يكون الدافع الى العمل الخوف من صاحب العمل ويجب ألا يكون الربح المادى وانما يكون أهم مصدر للدوافع الجديدة هو تقدير الجماعة لجهود الفرد عن طريق رمزى أو أدبى ٠

---

(١) نشر فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية وتطبيقها فى مرفق التربية والتعليم مذكرة وضعتها السكرتارية العامة للتخطيط ، مرجع سابق ، ١٩٦١ ٠

٣ ـ ازالة الخوف كدافع للعمل يحل محله الضبط الذاتى والضبط الجماعى •

٤ ـ النقلة من صور العلاقات الشخصية الى العلاقات الموضوعية اللازمة للنظام الديمقراطى من الضرورات التى ينبغى أن تواجهها قوى التربية فى الأسرة والمدرسة ومؤثرات نظمنا الاجتماعية المختلفة •

٥ ـ المشاركة تعنى الى جانب الوعى بمسائل المواطنة والحقوق والواجبات السياسية أن ينظر الانسان الى أدواره فى المجتمع ، وأن يتحمل مسئولية هذه الأدوار فى ارتباط وتكامل مع الأدوار التى يقوم بها غيره •

والمشاركة الواعية تتطلب المعرفة والدراسة ، الانغماس فى المسئولية ، ممارسة النقد ، تنظيم الأساليب الجماعية ذات القدرة على الحركة والتأثير •• » (١) •

وفيما يلى أمثلة لبعض الكتابات التى تنصب حول التربية واطارها وفنياتها :

المادة الأولى :

وهى تستعرض جهود الوزارة فى تحقيق أهداف المجتمع الجديد ثم عرض للاتجاهات التى يمكن للوزارة أن تأخذ بها لاستكمال تحقيق خصائص المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى •

•• راجعت الوزارة قوانين التعليم ومناهجه ونظمه فاهتمت بدعم المرحلة الأولى وتوجيه مزيد من العناية للتعليم الفنى ثم انشئت الوزارة المركزية التى أعادت النظر فى أهداف التعليم لكل مرحلة وألفت لجان اعادة صياغة المناهج •• » •

ومن الاتجاهات التى يمكن أن تأخذ بها الوزارة فى المناهج وطرق التدريس :

١ ـ تعميم طريقة المشروعات •

٢ ـ أن تستمر الوزارة بالعناية بطرق التدريس الى جانب التخصص •

٣ ـ تنمية أسلوب التفكير العلمى بالمناقشات والأبحاث ومتابعة الأهداف الجارية •

---

(١) حامد عمار ، فى بناء البشر ، مرجع سابق ، المقدمة ، ص ١٣ ـ ١٧ •

٤ ـ فى طرق التدريس تكسب التلاميذ اتجاهات جديدة مثل العمـــل التعاونى واحترام العمل اليدوى ، تنمية الوعى التخطيطى ٠٠ »(١)٠

المادة الثانية :

تعرض أسس التربية القائمة على النشاط والأساليب التى ينبغى أن تتبع فى تطبيقها واعطاء أمثلة تمت فى المدارس النموذجية فى مصر ٠٠

« ٠٠ الدراسة فى المرحلة الابتدائية يمكن ان تقوم الى حد كبير على المشروعات ٠٠

« ٠٠ الدراسة فى المرحلة الابتدائية يمكن أن تقوم الى حد كبير على النشاط صــورا عديدة وأطلقت عليهـا أسـماء شتى أشهرها طريقة المشروعات ، والمشروع فى الحياة العملية هو تصميم لعمل يزمع الانسان القيام به لتحقيق غرض معين من أغراضه ٠

يقول كلباتريك ان هذه الفكرة تؤكد عنصر العمـل أو بالأحرى النشاط القوى الصـادر عن شـعور قلبى ، ويجب فى الوقت نفسه أن تتيح الفرصـة لاستغلال قوانين التعلم استغلالا كافيا ، كما أنها يجب الا تغفل العناصر الأساســية التى يتطلبها اصطباغ السلوك بصـــبغة أخلاقية ٠٠ » (٢) ٠

المادة الثالثة :

وهى تناقش قضية الحضـــور والغيـاب فى المدارس والكليـات والدافع الذى دفعه لكتابة هذا المقال هو تصريح لأحد المسئولين فى وزارة التربية والتعليم قال : « انه لو راعت الوزارة نسـبة الحضور لرسب بسببها من تلاميذ السنة الأولى وحدها ٧٠٪ سنة ١٩٥٥/٥٤ » ، ويرى صاحب المقال أن أسباب الغياب ترجع للنظام التعليمى وأسـباب أخرى ترجع للطلاب وأخـرى ترجع للمدرسـين دون ان يحدد ماهيـة هذه الأسباب (٣) ٠

---

(١) صلاح الدين قطب وآخرون ، دور التربية والتعليم فى بناء المجتمع الإشتراكى الديمقراطى التعاونى ، مرجع سابق ٠

(٢) اسماعيل محمود القبانى ، التربية عن طريق النشاط ، مرجع سابق ، ص ٦٥ – ٦٧ ، ١٠٨ ٠

(٣) أمير بقطر ، الحضور والغياب فى المدارس والكليات ، التربية الحديثة ، أكتوبر ١٩٥٥ ، السنة التاسعة والعشرون ، العدد الأول ٠

المادة الرابعة :

« .. لكل فصل طابعه الخاص وشخصيته ويتحدد هذا الطابع بتجدد التلاميذ كل عام وربما أثناء العام الدراسى وقد يتغير من درس لآخر ..

ومن المدرسين من لايدرك أنهم أمام كائن جماعى له تركيبه وبناؤه وأفعاله المنعكسة حيث يوجهون عنايتهم الى شرح مايريدونه والى تطبيق احدى طرق التدريس أو ايجاد حل المسألة .

فالفصل كما قال دور كيم جماعة صغيرة لاتنبنى قيادتها على أنها جمع بسيط مكون من أفراد مستقل بعضهم عن بعض فالأطفال فى الفصل يفكرون ويحسون ويعملون بطريقة تخالف الطريقة التى يفكر ويحس ويعمل بها كل منهم اذا وجد على انفراد ..

التجانس يلزمه بعض العناصر المادية مثل طول المدة التى يبقاها التلاميذ معا فى فصل واحد ، والعوامل المعوقة للتجانس هى وجود بعض المتأخرين والأطفال غير المستقرين أو الشواذ وتنوع الأمزجة .. » (١) .

والملاحظ هنا أن الفكر التربوى فى معظمه كان فقيرا فى ابتداع تجديدات تربوية (٢) من أجل حل المشكلات القديمة التى كانت تعانى منها التربية . هذا ما سوف نجمله فى الفصل الخامس .

(١) محمد جمال مقر ، الفصل ظاهرة اجتماعية ، صحيفة التربية ، السنة السادسة ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٥٣ ، ص ١ ــ ٤ .

(٢) انظر أمثلة للتجديدات التربوية :

Jean. Vial - Vers Une Pédagogie de la personne - Presses Universitaires de de France — 1975, Paris, pp. 182-204

الفصل الخامس

نتائج البحث ومقترحات بمجالات وأساليب بحثية تالية

أعطى هذا البحث مجموعة من النتائج كما يلي :

- القضايا التي كانت تشغل المجتمع ـ في الفترة من ١٩٥٢ ـ ١٩٧٠ ـ كانت مشكلات واقع وممارسة وتطبيق أكثر من أن تكون قضايا فكرية ونظرية ٠

- لم يكن هناك ثمة نظرية أو مذهب ـ فلسفي ـ موجهة للمجتمع خاصة في الخمسينيات ، أما في الستينيات فقد كان هناك دليل للعمل هو الميثاق ـ الذي رسم لسياسة تمتد فترة معينة تنتهي بنهاية سنة ١٩٧٠ وقد تبعته محاولة نظرية أخرى ـ بيان ٣٠ مارس سنة ١٩٦٨ ٠

- أسلوب العمل كان المحاولة والخطأ ـ كما رأى البعض ـ أو ردود الأفعال كما رأى البعض الآخر ٠

- لم تكن أغلبية التطبيقات أو الاجراءات أو الممارسات وليدة فكر الضباط الأحرار ـ حيث انتماءاتهم الفكرية متباينة ـ بل ان معظمها كانت لها ارهاصات في الفترات السابقة (الاصلاح الزراعي ـ الضرائب التصاعدية ـ القومية العربية ـ طرد الانجليز ٠٠ الخ) ٠

- حقق نظام الحكم صور نجاح عديدة على المستوى الخارجي ـ عن طريق فاعلية وتأثير قائده ـ خاصة في حركة عدم الانحياز ـ مساندة حركات التحرر ـ تحقيق الوحدة العربية ٠٠ الخ ٠

- قدر النجاح المتحقق على المستوى الخارجي لم يتحقق بنفس القدر على المستوى الداخلي نتيجة لعوامل عديدة أهمها غياب الايديولوجيا وغياب المشاركة الشعبية المتمثلة في تعدد الأحزاب ٠

- نجح نظام الحكم نسبيا في ضرب المصالح الاقتصادية والسياسية للطبقات التي كانت تتسيد الفترة السابقة عن طريق الاصلاح الزراعي في الريف ـ الضرائب التصاعدية والتأميم في المدينة ـ

ومنعهم من دخول الانتخابات بعد ذلك ـ ولكن هذا النجاح لم يتحقق بنفس القدر في القضـــاء ـ بالمفهـوم الثورى الجذرى ـ على الفقر والجهل والمرض ، هذه النواحى التى ظلت تعـانى منهـــا الطبقات المعدمة ـ مثل عمـــال الزراعة في الريف والبروليتاريا الرثة في المدينة ـ فالأمية ظلت هي السيدة رغم المحاولات التقليدية للقضاء عليها وكذلك ظلت النسبة بين أعلى الدخول وأقلهـــا ـ على المستوى الرسمى ١ : ٥٥ على أفضل تقدير ، هذا الى جانب المؤشرات الكمية في المجال الصحى ـ ناهيك عن المؤشرات الكيفية ـ رغم زيادة التوجه الكمى في هذا المجال الا أن هذه الاجراءات كانت لا تتناســـب مع ما تنتظره الجماهير الفقيرة التى تعانى من الأمراض ـ خاصة المتوطنة ـ فعلى سبيل المثال لم يطرح مشروعا قوميا يهدف الى القضاء على الأمية أو الأمراض المتوطنة طوال فترة الدراسة •

- استفاد من هذا الوضع شرائح الطبقة الوسطى التى ينتمى اليها معظم قادة النظام والانتلجنسيا المصرية •

- نتيجة مما سبق كان موقف النظام الحاكم موقفا وسطيا فى معظم المشكلات والاجراءات والانحيازات •

ففى أهم أعمالها وهو الاصلاح الزراعى لم يمس الملكيات المتوسطة بل ان نسب الملكيات المتوسطة بعد الثورة لا تكاد تختلف كثيرا عن قبلها• وعلى المستوى الخارجى لم تنحز لكتلة دون أخرى ـ على المستوى الرسمى ـ وكانت مصـــر فى ذلك الوقت من بين مؤسسى دول حركة عدم الانحياز والحياد الايجابى !

وعلى المستوى الاجتماعى أخذت بصيغة التحالف بين جميع قوى الشعب العاملة ـ بعد ضرب الاستقراطية الزراعية ـ اعتقادا أن الصراع بين هذه القوى يمكن حله حلا سليما داخل تنظيماتها السياسية واعتقادا أنها بذلك لم تنحز لطبقة دون أخرى أو ربما لاعتقاد قادة النظام أنهم فوق الطبقات وهم ممثلين لهم جميعا فى نفس الوقت •

كذلك لم تنحز بصورة مطلقة الى القطاع العـام أو القطاع الخاص (أو الملكية العامة أو الخاصة بتعبير آخر) واختلف موقفها من الملكية الزراعية عن الملكية فى الصناعة •

- كانت أغلبية الاجراءات تتم بصورة اصلاحية جزئية هادئة أكثر من أن تكون بصورة ثورية جذرية مثل قانون الاصلاح الزراعى ويستثنى

من هذا تأميم القناة وان كان البعض يعتبره رد فعل أكثر من أن يكون نتيجة فكر مسبق لدى قادة النظام ٠

- ارتبطت الفترة باسم جمال عبد الناصر الذى يصفه الكثيرون ـ الباحث واحد منهم ـ مهما اختلفوا معه فى الرأى بأنه لم يكن عميلا أو خائنا لبلده بل كان مخلصا ووطنيا معتزا بمصر ومصريته ، قويا وخصما عنيدا فى مواجهة الأحلاف والتكتلات الأجنبية ، ذا توجه اجتماعى لمصلحة القطاعات العريضة من الشعب الذى كان مبهورا بوطنيته وزعامته واسمه الذى حقق نجاحا على المستوى العالمى واقترن بمعظم حركات التحرر فى الدول الآسيوية والافريقية ، الا أنه كانت تعوزه بعض المسائل فى مقدمتها الايديولوجيا الموجهة مما جعله ينتهج أسلوب المحاولة والخطأ خاصة بعد حل الأحزاب حيث كان يعتقد أن كلها عيوب ومن ثم اعتقد أن مجلس قيادة الثورة يمكن أن يكون فوق الأحزاب ويحل محلها ويمثل مصالح جميع طبقات الشعب وفئاته وهذا كان الخطأ الأول الذى تألفت منه أخطاء كثيرة بدأت بتفرده بالحكم خاصة بعد سنة ١٩٥٦ الأمر الذى جعل معظم توجهاته الاجتماعية التى كان يهدف بها مصلحة الناس كانت تتم بدون مشاركتهم الفعلية فى صنع القرار وتنفيذه ثم المحافظة عليه ، وتلك المسألة نفسها هى التى جعلت من السهل أن يطاح بأى انجازات ذات صبغة اجتماعية بعد وفاة عبد الناصر ٠

- كانت القرارات تتسم بالفوقية والفردية من قبل قائد النظام ٠

- حصاد التجربة كان يمكن أن يمثل قاعدة لانطلاقه أكثر فى اطار العدل الاجتماعى والتوجه الاجتماعى بنفس القدر الذى كان يمكن أن يشكل القاعدة لاتجاه عكسى مثل الانتصار للقطاع العام فى الحالة الأولى أو الانتصار للقطاع الخاص فى الحالة الثانية ٠

- لم تحقق التجربة النجاح المطلوب منها للشرائح الأكثر فقرا مقارنة بتجارب عالمية أخرى كانت تعانى من معظم المشكلات فى نفس الفترة التاريخية ٠

- لقد تأثر الفكر التربوى بكثير مما كان يعتمل فى المجتمع المصرى من حيث الشكل ومن حيث المضمون ٠

- نجد أسلوب مواجهة المشكلات يكاد يكون واحدا حيث غياب النظرة العلمية التى تأخذ فى اعتبارها عنصر الزمن الذى يعتبر جزءا رئيسيا

فى معالجة الأمـور ، فلم تكن هنـاك تجديدات تربوية تتسم بالشمول والجذرية والكلية تتيح الانتقال بالمجتمع الى حالة أكثر تقدما ــ وذلك بغية التأثير على مسار المجتمع ــ مثـل القضـاء على الأمية أو القضـاء على الازدواجية فى التعليم أو ايجاد حل لمشاكل استيعاب الطلاب الذين يقعون فى سـن الالزام أو مشـكلة الامتحـانات أو كيفية ارتباط مخرجات النظام التعليمى بسوق العمل الذى يعانى من فائض فى بعض التخصصات وعجز فى بعضها ، أو مناقشـة كيفية عمل الوسائط التربوية مجتمعة فى عمليات التغيير الاجتماعى ... الخ . كذلك نلاحظ كثرة تناول أمور التربية بمعزل عن المجالات الأخرى .

- لقد تسيد فكر وممارسات القيادة السياسية على كافة مجالات المجتمع ومنها التربية وعلى سبيل المثال عندما ظهر الميثاق لم يناقش كصيغة تحاول التأصيل النظرى للتجـربة ومن ثم فهى قابلة للتعديل ولكن هرع الجميع الى الاستشهاد بفقرات منهفى كافة الموضوعات والمجالات ولم تسلم الكتابات التربوية من هذا وبالطبع اختفت هذه الظاهـرة باختفاء واضع الميثاق وليس لاعتبارات فكرية أو اقتناع شخصى ، وكذلك يندر وجود فكر يتناقض مع الفكر الرسمى .

- نظرا لتسيد شرائح الطبقة الوسطى فى كيان الانتلجنسيا المصريـة ومنهم المشتغلون بالتربية والتعليم ، كما تميزت التوجهات الاجتماعية لقادة النظام بالاهتمام بالمدينة أكثر من القرية فان هاتين الناحيتين وضحتا فى فكر المتخصصين فى التربية فجاء اهتمامهم بالريف قليلا رغم معاناته لكثير من المشكلات .

- نظرا لأن مهمة الانتلجنسيا المصرية تحقيق الأصالة والمعاصرة فنجد المتخصصين فى التربية ــ فى فترة الدراسة ــ كفيلق رئيسى من هذه الانتلجنسيا لم يقم بهـذا الدور عن طريق التجـديدات التربوية للمشكلات القديمة التى يرجع بعضها الى الثلاثينيات مثل الامتحانات التى انتقـدها كلاباريد والأميـة والازدواج بين التعليم النظرى والعملى ... الخ .

مقترحات بمجالات وأساليب بحثية تالية

يقترح الباحث المجالات والأساليب التالية لبحوث تربوية أخرى :

١ ـ بناء نموذج تحليلي لمضمون منظور فلسفي معين ثم استخدامه في تحليل محتوى احدى الدوريات المتخصصة أو الكتابات التربوية لغير المتخصصين في التربية ٠

٢ ـ اجراء بحث فريق في مجال استكشاف أبعاد التيارات الفكرية في حقبة معينة من الفكر والتطبيق التربوي ٠ بحيث يضم الفريق متخصصين في أصول التربية والمناهج والتربية المقارنة وعلم النفس بفروعه المختلفة والتاريخ والاجتماع والانثروبولوجي والفلسفة ... الخ ٠

٣ ـ دراسة كيفية اشتقاق دليل عمل فكرى أو منظور فلسفي للتربية المصرية في ضوء طبيعة المجتمع المصرى واتجاهات العصر والتراث القومي والتطلعات القومية ٠

٤ ـ دراسة أثر نظام الحكم في التطبيق أو الفكر أو الكتابات التربوية يكون محورها القرار السياسى في مجال التعليم ٠

٥ ـ دراسة أثر الضغوط الشعبية على قرارات المختصين وكتابات المتخصصين في التربية ٠

المــــلاحق

ملحق رقم (١)

نموذج تحليـــل

للفكر التربوى فى مصر من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠

أ ـ فئات تتعلق بماهية الفكر المطروح فى الكتابات :

الفئة الأولى : تتعلق بالفكرة التى يطرحهـا الكاتب من حيث كون الطرح فى الصورة التى تتضمنها العناصر الآتية :

(١) (أى متعلق بفنيات التربية واطارها) ٠

(٢) (أى متعلق بقضايا كلية عامة أو فى اطار علاقة الفكر التربوى بمجالات الفكر الأخرى) ٠

الفئة الثانية : تتعلق بأهمية والحاح هذا الفكر : أى العوامل والدوافع التى تجعل هذا الطرح مطلبا ضروريا ٠

العنـاصر :

(١) ضروريات خارجية ٠

(٢) ضروريات داخلية : يقصد بها هنا مواجهة مشكلة التخلف بصفة عامة ٠

(٣) تبريرات مستقبلية : وتكون قائمة فى ضوء تنبؤات واحصاءات يمكنها أن تستشرف المستقبل ٠

(٤) ضرورات ومبررات أخرى ٠

الفئة الثالثة : القوى الاجتماعية التى تسهم اسهاما مباشرا فى تنفيذ الأفكار المطروحة فى الكتابات .

العنــاصر :

(١) عن طريق السلطة (التنفيذية / التشريعية) .

(٢) النخبة : يقصد بهم قادة الرأى العام والتكنوقراط والكتاب وكبار المثقفين .

(٣) الجهود الذاتية لفئة أو طبقة أو جماعة .

(٤) قوى خارجية : كالخبراء الأجانب أو معونات خارجية .

(٥) غير محــدد .

الفئة الرابعة : تتعلق بمراحل تحقيق الفكرة (أى المدى الزمنى لتحقيقها).

العنــاصر :

(١) فورية : أى من الممكن أن تتم فى وقت محدد .

(٢) تدريجية : أى يمكن وضــع جدول زمنى يتم بمقتضاه تنفيذ خطوات نحو تحقيق الفكرة .

(٣) غير محدد .

ب ـ فئة تتعلق بطبيعة (البيئة) التى تتحدث عنها الكتابات وهى الفئة الخامسة :

عناصرها هى :

(١) بيئة يغلب عليها الطابع الريفى .

(٢) بيئة حضارية .

(٣) بيئة ســاحلية .

(٤) بيئة صحراوية .

(٥) التناول بشكل عام (يشمل معظم البيئات السابقة) .

(٦) غير محدد .

ج ـ فئة تتعلق بمنهج الكاتب وهى الفئة السادسة :

عناصرها :

(١) الهدف : المقصود به تحديد صيغة الهدف أو الفكر المطروح فى الكتابات (واضح / غير واضح) ٠

(٢) الغرض : تحديد من ناحيــة كون الحل المطروح (نظريا فى معظمه / أو تنفيذيا فى معظمه ـ أى وضع خطوات محددة) ٠

(٣) الفروض : تحديد هل يستعمل الكاتب فروضــا علمية أم لا (واضحة / غير واضحة) ٠

(٤) المخاطب : المقصود به تحديد مستقبلى الكتابات (محدد / غير محدد) ٠

د ـ فئات تتعلق بموقف الكاتب من بعض القضايا :

الفئة السابعة : تتعلق بموقف الكاتب من الفكر الأجنبى الغربى ٠

(أى الاستجابات وردود الأفعال الايجابية أو السلبية لما يطرحه الفكر الأجنبى بصفة عامة الغربى بصفة خاصة وما يتخذه الكاتب من مواقف) ٠

العناصر :

(١) عداء ورفض : أى الاستجابة لهذا الفكر تكون مضادة ، أى عدم القبول المطلق للمواقف والأفكار الأجنبية ٠

(٢) حياد : أى التعامل مع الفكر الأجنبى من موقف مستقل لا يحمل الرفض المطلق أو الخضوع المطلق ٠

(٣) تعاطف ومناصرة : أى الاقتباس والتأييد ، بمعنى آخر الدعوة لتطبيق هذا الفكر كما هو فى مصر ٠

(٤) مقارنة : بين نظمنــا التربوية والأنظمة الأخــرى (مع طرح امكانية الاستفادة من بعض الجوانب فى التجارب الأخرى أو بيــان عدم الاســتفادة من بعض الجوانب فى التجارب الأخرى لمبررات يسوقها الكاتب) ٠

(٥) غير واضح ٠

الفئة الثامنة : الموقف من الديمقراطية (يقتصر هنا على الموقف من بعض مظاهر الديمقراطية فى الفكر التربوى فى مصر) .

العنـاصر :

(أ) الموقف من تكافؤ الفرص التعليمية وهى تتضمن العناصر الآتية :

(١) اقراره بدون شروط .

(٢) التأكيد على اتاحة الفرصة .

(٣) تيسير سبل الحصول عليها .

(٤) اقراره بشروط معينة (مثل السن ـ القدرات ـ الجنس .. الخ) .

(٥) توحيد أنواع التعليم (مع / ضده) .

(٦) غير واضح .

ب ـ الموقف من سياسة الكم والكيف (هى تتضمن العناصر الآتية) :

(١) تغليب الكم فى مرحلة دون أخرى .

(٢) تغليب الكيف فى مرحلة دون أخرى .

(٣) الأخذ بالكم والكيف فى جميع المراحل وعدم وضعها فى موقف متناقض .

(٤) الأخذ بالكم والكيف فى بعض المراحل وعدم وضعها فى موقف متناقض .

(٥) الأخذ بالكم فى جميع المراحل .

(٦) الاهتمام بالكيف فى جميع المراحل .

(٧) غير واضح .

ج ـ الموقف بالنسبة لدور المرأة فى المجتمع وهى تتضمن العناصر الآتية :

(١) اقرار حق تعليمها فى جميع المراحل .

(٢) اقرار حق تعليمها فى مرحلة دون أخرى .

(٣) اقرار التحاقها بنوع من أنواع التعليم دون آخر :

(٤) اقرار التحاقها بكل أنواع التعليم ·

(٥) اقرار اتاحة فرص العمل لها فى مجال دون آخر ·

(٦) اقرار أن الذكر مثل الأنثى في الحصول على الفرصة التعليمية ·

(٧) اقرار اتاحة فرص العمل لها فى جميع المجالات ·

(٨) تهيئة الظروف للمرأة حتى تقوم بدورها ·

(٩) غير واضح ·

الفئة التاسعة : الموقف من التغيير الاجتماعي : فى وجهة النظر من نقل المجتمع من حالة التخلف الى حالة التقدم (من الناحية الفلسفية).

العناصر :

(١) تلقائى : أى التغيير يتم بدون توجيه ·

(٢) ثورى : يكون التغيير جذليا فى الأبنية والعلاقات الاقتصادية الاجتماعية وفى نفس الوقت يتم التغيير فى البناء الفكرى القيمى للمجتمع تغيرا جذريا شاملا وكليا ·

(٣) اصلاحى : تغيير تدريجى جزئى استهدف التغيير فى البناء الفكرى والقيمى للجمجتمع فى اطار نظمته النظم السياسية والقانونية والدينية السائدة ·

(مثال هذا فى اقرار امكانية قيام التربية بمفردها بعملية التغيير الاجتماعى) ·

هـ ـ فئة تتعلق بمدى ارتباط الفكر المطروح فى الكتابات بواقع المجتمع المصرى ومشكلاته كما حددتها الدراسة الراهنة ·

الفئة العاشرة :

العناصر :

(١) مرتبط بالمشكلات الكبرى ·

(٢) مرتبط بفنيات التربية واطارها فى معظمها ·

(٣) مرتبط بمشكلات أخرى ·

(٤) غير واضح ·

ملحق رقم (٢)

قائمة بالمادة المكتوبة التى تم تحليلها

(١) ابراهيم عصمت مطاوع : اتجاهات جديدة فى الدراسات التربوية واعداد المعلمين (القاهرة • **صحيفة التربية** • مارس ١٩٦٨) •

(٢) ابراهيم عصمت مطاوع : التخطيط التربوى (القاهرة • **صحيفة التربية** • مايو ١٩٦٨) •

(٣) ابراهيم عصمت مطاوع : التربية من أجل المجتمع الاشتراكى (القاهرة **صحيفة التربية** • يناير ١٩٦٧) •

(٤) ابراهيم عصمت مطاوع : المدرسة والمجتمع الاشتراكى (القاهرة • **صحيفة التربية** • مارس ١٩٦٧) •

(٥) ابراهيم عصمت مطاوع : دور التعليم الريفى فى اصلاح المجتمع العربى (القاهرة • **الرائد** • مجلة نقابة المهن التعليمية • يونيو ١٩٦٠) •

(٦) أبو الفتوح رضوان : التربية والقومية العربية (القاهرة • **مرآة العلوم الاجتماعية** • مجلة تصدرها رابطة اساتذة المواد الاجتماعية • يونية ١٩٥٨) •

(٧) أبو الفتوح رضوان : الديمقراطية السليمة فى المجتمع المدرسى (القاهرة • **التربية فى ضوء الميثاق** • مجلد صدر عن قسم التدريب بمنطقة القاهرة الجنوبية التعليمية •د•ت•) •

(٨) أحمد خيرى كاظم : اتجاهات فى تدريس العلوم • دور القصة فى تحقيق هدف التفكير العلمى (القاهرة • **صحيفة التربية** • نوفمبر ١٩٦٦) •

(٩) اسماعيل محمود القبانى : **التربية عن طريق النشاط** (القاهرة • النهضة المصرية • الطبعة الأولى •• يناير ١٩٥٨) •

(١٠) اسماعيل محمود القبانى : خطاب افتتاح المركز الدولى للتربية الأساسية للدول العربية (القاهرة • **صحيفة التربية** • يناير ومارس « عدد واحد » ١٩٥٣) •

(١١) اسماعيل محمود القبانى : سياسة التعليم الجديد (القاهرة • **صحيفة التربية** • مايو ١٩٥٤)•

(١٢) اسماعيل محمود القبانى : **محاضرات فى الوحدة الثقافية** (القاهرة معهد الدراسات العربية العالية • جامعة الدول العربية ، ١٩٥٨) •

(١٣) **الاتجاهات التربوية المعاصرة** : (القاهرة • مركز الوثائق والبحوث التربوية • النشرة رقم ٢ • ابريل ١٩٦١) •

(١٤) السيد محمد يوسف : رسالة المعلم فى التوجيه القومى (القاهرة• **الرائد** • مجلة نقابة المهن التعليمية • يناير/فبراير ١٩٦٦) •

(١٥) أمير بقطر : الاشتراكية والتعليم من حيث الكم والنوع (القاهرة• **مجلة التربية الحديثة** • تصدر عن الجامعة الامريكية بالقاهرة • أكتوبر ١٩٦٢) •

(١٦) تقرير رابطة خريجى معاهد وكليات التربية عن مشروع تطوير التعليم كما اقترحته اللجنة الوزارية للقوى العاملة (القاهرة • **صحيفة التربية** • نوفمبر ١٩٦٦) •

(١٧) **توصيات مؤتمر قادة التوجيه القومى للمعلمين** (القاهرة • نقابة المهن التعليمية • يناير / فبراير ١٩٦٦) •

(١٨) حامد عمار : العمل الميدانى فى الريف (سرس الليان • **مجلة التربية الاساسية** • المركز الدولى للتربية الاساسية فى العالم العربى • المجلد الثانى • العدد الرابع ، ١٩٥٥) •

(١٩) حامد عمار : النقد والانتاج التربوى (القاهرة • **صحيفة التربية**• نوفمبر ١٩٦٢) •

(٢٠) حامد عمار : **بعض مفاهيم علم الاجتماع** (القاهرة • معهد الدراسات العربية العالية • جامعة الدول العربية • الطبعة الثانية ، ١٩٦٢) •

(٢١) حامد عماد : دوافع التعليم عند الأميين(سرس الليان **مجلة التربية الاساسية** · المركز الدولى للتربية الاساسية فى العالم العربى · المجلد الثالث · العدد الثانى · ١٩٥٦) ·

(٢٢) حامد عمار : **فى بناء البشر · دراسة فى التغير الحضارى والفكر التربوى** (سرس الليان · مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ، ١٩٦٤) ·

(٢٣)حمدى مصطفى حرب : **التربية والتكنولوجيا فى معركة التصنيع** (القاهرة · دار المعارف ، ١٩٦١) ·

(٢٤) سعاد جاد الله : المدرسة الثانوية وماذا نريد أن تحقق ؟ (القاهرة· **صحيفة التربية** · نوفمبر ١٩٦٦) ·

(٢٥) سعد مرسى أحمد : **فى تربية الانسان** (القاهرة · عالم الكتب · مايو ١٩٦٥) ·

(٢٦) صادق سمعان : **الفلسفة والتربية** (القاهرة · دار النهضة العربية· الطبعة الاولى ، ١٩٦٢) ·

(٢٧) صلاح الدين قطب وآخرون : دور التربية والتعليم فى بناء المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى (القاهرة · **صحيفة التربية** · مايو ١٩٦١) ·

(٢٨) صلاح مخيمر : **نحو نظرية ثورية فى التربية** (القاهرة · الانجلو المصرية يناير ١٩٦٧) ·

(٢٩) عبد العزيز السيد : **الجامعة والثقافة** · محاضرة ألقيت بالجامعة الليبية فى بنغازى يوم الاثنين ٨ مايو ١٩٦١ (الاسكندرية · مطبعة جامعة الاسكندرية ، ١٩٦١) ·

(٣٠) عبد العزيز السيد : مشكلات التطبيق التربوى (القاهرة · **صحيفة التربية** نوفمبر ١٩٦٧) عرض لندوة عقدت بالرابطة بتاريخ ١٩٦٧/٩/١١ ·

(٣١) عبد العزيز القوصى : الاتصال بالجمهور وكسب ثقته للحصول على المعلومات (القاهرة · **صحيفة التربية** · مايو ١٩٦٠) ·

(٣٢) عبد العزيز القوصى : الأسس التربوية للقومية العربية · **صحيفة التربية** · مارس ١٩٦٠) ·

(٣٣) عبد العزيز القوصى : **الجـــوانب التربوية للتطوير الصـــناعى والاقتصادى فى الجمهورية العربية المتحدة** (القاهرة · **صحيفة التربية** · يناير ١٩٦٠) ·

(٣٤) عزيز محمد حبيب : **الخدمات التعليمية وتذليـل العقبـات التى تعترضها ضمانا لرفع مستوى الأداء** (القاهرة · **صحيفة التربية** · مايو ١٩٦٨) ·

(٣٥) عزيز محمد حبيب : حتمية اعداد المعلم الاشتراكى (القـاهرة · **صحيفة التربية** · مايو ١٩٦٧) ·

(٣٦) عزيز محمد حبيب : كلمة فى افتتاح احتفالات الرابطة بالعيد الفضى (القاهرة · **صحيفة التربية** · نوفمبر ١٩٦٨) ·

(٣٧) قرارات لجنة التربية والتعليم بالمؤتمر العام للاتحاد القـومى فى ج·ع·م· (القاهرة · **صحيفة التربية** · نوفمبر ١٩٦٠) ·

(٣٨) كمال الدين حسين : كلمته فى مؤتمر التعليم الالزامى المجانى للدول العربية بالتعاون مع هيئة اليونسكو وجامعة الدول العربية المنعقد بمجلس النواب بالقاهرة فى ١٩٥٤/١٢/٢٩ (القاهرة · **مجلة التربية الحديثة** · تصدر عن الجامعة الامريكية بالقاهرة · فبراير ١٩٥٣) ·

(٣٩) كمـال زاخر لطيف : **التعليم الابتـدائى والتخطيط الاشـتراكى** (القاهرة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٣) ·

(٤٠) محمد أحمد الغنام : مســئولية التعليم فى تذويب الفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا (القاهرة · **صـــحيفة التربية** · نوفمبر ١٩٦٢) ·

(٤١) محمد السيد روحة : متابعة التربيـــة والتعليم فى ضوء الميثاق (القاهرة صحيفة التربية · نوفمبر ١٩٦٢) ·

(٤٢) محمد الهادى عفيفى ومحمد أحمد الغنام : الصحة الثقافية (القاهرة **صحيفة التربية** · مايو ١٩٦١) ·

(٤٣) محمد الهادى عفيفى ومحمد أحمد الغنام : مسـتقبل المدارس النموذجية · نحو فلسفة جديدة (القاهرة · **صحيفة التربية** · يناير ١٩٦١) ·

(٤٤) محمد توفيق السيد : مشكلة الدروس الخصوصية (القاهرة . **صحيفة التربية** يناير ١٩٦٨) .

(٤٥) محمد جمال صقر : **اتجاهات فى التربية والتعليم . دراسات فى التربية** . (القاهرة . دار المعارف ، ١٩٥٨) .

(٤٦) محمد جمال صقر : الفصل ظاهرة اجتماعية (القاهرة . **صحيفة التربية** . نوفمبر ١٩٥٣) .

(٤٧) محمد حافظ غانم : فلسفة التعليم فى الخطة الخمسية القادمة (القاهرة . **صحيفة التربية** . يناير ١٩٧٠) .

(٤٨) محمد خليفة بركات : القيادة الجماعية . التدريب عليها وتطبيقاتها فى ميدان التربية والتعليم (القاهرة . **صحيفة التربية** . نوفمبر ١٩٦٢) .

(٤٩) محمد خيرى حربى : التخطيط للتعليم (القاهرة . **صحيفة التربية** . نوفمبر ١٩٦٢) .

(٥٠) محمد سعيد قدرى : **الميثاق والتربية** (القاهرة . **صحيفة التربية** . نوفمبر ١٩٦٢) .

(٥١) محمد على العريان ومحمد الهادى عفيفى ومحمد محمود رضوان : **مفاهيم جديدة فى التربية** (الاسكندرية . مطبعة رويال د.ت ولكن بتحرى الباحث وجد أن التاريخ ١٩٥٥) .

(٥٢) محمد على حافظ : موقفنا والميثاق (القاهرة . **التربية فى ضوء الميثاق** . مجلد صدر عن قسم التدريب بمنطقة القاهرة الجنوبية التعليمية . د.ت .

(٥٣) محمد فريد أبو حديد : معركة التعليم (القاهرة . **صحيفة التربية** . مايو ١٩٥٣) .

(٥٤) محمد كامل النحاس : **مشكلات المجتمع المصرى ودور المدرسة الابتدائية فى مواجهتها** (القاهرة . مطبوعات مؤتمر النظار والتفتيش بالتعليم الابتدائى . الهيئة المصرية الأمريكية المشتركة للتعليم . مشروع اعداد المعلمين وتدريبهم . نسخة بمتحف التعليم بوزارة التربية والتعليم ، ١٩٥٦) .

(٥٥) محمد لبيب النجيحى : **فى الفكر التربوى** (القاهرة · الانجلو المصرية · ١٩٧٠) ·

(٥٦) محمد نسيم رأفت : مبدأ تكافؤ الفرص (القاهرة · **صحيفة التربية** · نوفمبر ١٩٦٢) ·

(٥٧) محمود رشدى خاطر : مكافحة الأمية فى العالم العربية (سرس الليان · **مجلة التربية الأساسية** · المركز الدولى للتربية الأساسية فى العالم العربى · المجلد الثانى · العدد الأول ، ١٩٥٤) ·

(٥٨) محمود عبد العزيز يوسف : الرابطة والسياسة التعليمية الجديدة (القاهرة **صحيفة التربية** · يناير ١٩٦٩) ·

(٥٩) محمود عبد العزيز يوسف : ملامح القانون الجديد لنقابة المهن التعليمية وضروراته الحتمية (القاهرة · **صحيفة التربية** · مارس ١٩٦٩)

(٦٠) مذكرة السكرتارية العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم المركزية فى يناير ١٩٦١ والخاصة بنشر فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية فى مرفق التربية والتعليم (القاهرة · **صحيفة التربية** · مارس ١٩٦١) ·

(٦١) **مؤتمر رؤساء الاقسام للتعليم الابتدائى بالمناطق التعليمية من ١٧ مايو الى ٢١ مايو ١٩٥٨** (القاهرة · اللجنة العليا للوحدات المجمعة · تقرير بمتحف التعليم بوزارة التربية والتعليم ، ١٩٥٨) ·

(٦٢) وليم هيرد كلباتريك · ترجمة أبو الفتوح رضوان ومحمد الهادى عفيفى · **أصول المنهج الجديد** (القاهرة · الانجلو المصرية ، ١٩٧٠) المقدمة ·

(٦٣) وهيب سمعان : **التربية فى العالم المعاصر** · مقال اصلاح التعليم فى ـ ج·ع·م· (القاهرة · مكتبة النهضة المصرية · ابريل ١٩٦٣) ·

(٦٤) وهيب سمعان : ثورة فى التعليم (القاهرة · **صحيفة التربية** · نوفمبر ١٩٦٢) ·

ملحق رقم (٣)

قائمة ببعض الدراسات التى استعان بها الباحث فى اعداد نموذج التحليل

- السيد ياسين ـ التوازن الطبقى فى فكر التنمية السياسية بين الادراك والممارسة ـ الفكر العربى ـ السنة الأولى ١٥ ايلول ـ ١٥ تشرين الثانى ـ ١٩٧٨ ـ العددان ٤ ، ٥ ٠
- السيد ياسين ـ تحليل مضمون الفكر القومى العربى ـ مركز دراسات الوحدة العربية بيروت ، أكتوبر سنة ١٩٨٠ ٠
- تحليل محتوى لكتب الادارة ـ مجلة العلوم الاجتماعية ـ جامعة الكويت ـ العدد الرابع ـ السنة التاسعة ـ ديسمبر ١٩٨١ ٠
- عبد الباسط عبد المعطى ـ الاعلام وتزييف الوعى ـ دار الثقافة الجديدة ـ سنة ١٩٧٩ ٠
- فاطمة محمد طلبة ـ تأثير مناهج التربية القومية فى تحقيق أهداف الجانب المعرفى بالمرحلة الاعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ـ كلية التربية ـ جامعة عين شمس ، سنة ١٩٨٠ ٠
- فؤاد البهى السيد ـ تحليل محتوى جريدة منار المغرب ـ علـى الآلة الكاتبة ٠
- مارلين نصر ـ القومية والدين فى فكر عبد الناصر ـ المستقبل العربى ـ مركز دراسات الوحدة العربية ـ بيروت ـ العـدد ٢٤ فبراير ١٩٨١ ٠
- محمود الشنيطى وآخرون ـ كتب الأطفال فى مصر ١٩٢٨ ـ ١٩٧٨ ـ دراسـة استطلاعية ـ مقدمة لمنظمة اليونيسيف ـ المجلد الأول ـ ١٩٧٩ ٠
- يحيى عطية سليمان ـ تأثير استخدام التاريخ المحلى على رفع مسـتوى المعرفة التاريخية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ـ ماجستير غير منشورة كلية الترتية ـ جامعة عين شمس ، ١٩٨٠ ٠

— Fayez M. Mina — Academic Research in Mathematics Education in England (Analytical Study : 1951-1976, Reprint from «the journal of Faculty of Education. Ain Shams University No. 4 (part 11), 1981.

الفهرست

مطابع الهيئة العامة للكتاب

رقم الايداع بدار الكتب ٤٢٦٢/١٩٨٦

ISBN ٩٧٧ - ٠١ - ١٥٥٢ - ٣

يحوى هذا الكتاب دراسة تحليلية تحمل وجهة نظر نقدية ، استخدم الكاتب فيها أحد الأساليب المنهجية التى يراها المشتغلون بالعلوم الاجتماعية ، إنها تحقق قدراً عظيماً من الموضوعية ، وهى تنطلق من تقرير وجود علاقات جدلية بين الفكر والواقع ، وأن الفكر هو محاولة لتفسير وضع ، أو رد فعل له ، أو موقف نتخذه تجاهه ، فى ضوء مصلحة معينة تمليها ضرورات الصراع ، كما أن مهمة الفكر - العلمى - ليس تفسير العالم فقط بل تغييره ، وهذا الفكر لا يكون إلا فى موضوعات الميادين الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وإلا تحرك فى فراغ التجريد .



مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب

٢٥٠ قرشاً